

INDICE

RIASSUNTO	pg. 05
ABSTRACT	pg. 09

SEZIONE 1 - INTRODUZIONE TEORICA	pg. 13
---	---------------

CAPITOLO 1: L'EMPATIA NEI PRIMI ANNI DI VITA: DEFINIZIONI, SVILUPPO E RELAZIONI CON LE CONDOTTE SOCIALI	pg. 15
--	---------------

1.1 Restituire complessità all'esperienza empatica: una prospettiva storica	pg. 16
1.2 Le funzioni dell'empatia: verso le relazioni interpersonali	pg. 21
1.3 Lo sviluppo dell'empatia e delle empathy-related responses and behaviors nella prima e seconda infanzia: aspetti teorici ed evidenze empiriche.	pg. 23
1.3.1 Prima Infanzia	pg. 23
1.3.2 Seconda Infanzia	pg. 26

CAPITOLO 2: EMOTION RELATED REGULATION ED EFFORTFUL CONTROL:	
---	--

SVILUPPO, MISURA E RELAZIONI CON IL FUNZIONAMENTO SOCIALE	pg. 31
--	---------------

2.1 L'emotion-related regulation	pg. 31
2.2 La misura dell'effortful control nell'età prescolare	pg. 35
2.2.1 Strumenti eterovalutativi	pg. 35
2.2.2 Tecniche osservative	pg. 36
2.3 La relazione tra l'emotion-related regulation e la qualità del funzionamento sociale	pg. 40
2.3.1 Prima infanzia.	pg. 41
2.3.2 Età prescolare e scolare.	pg. 43

SEZIONE 2 - LE RICERCHE	pg. 46
--------------------------------	---------------

CAPITOLO 3: LO SVILUPPO DELLA RESPONSIVITA' EMPATICA IN BAMBINI	
--	--

DI 3 E 5 ANNI IN RISPOSTA A STIMOLI ESPRESSIVI E SITUAZIONALI	pg. 48
--	---------------

3.1 Introduzione teorica	pg. 48
3.1.1 Brevi cenni sulle prime tappe dello sviluppo dell'empatia	pg. 49
3.1.2 In risposta a quali stimoli o "segnali" i bambini provano empatia? Gli indici presenti nel contesto	pg. 50
3.1.3 Considerazioni critiche sugli studi precedent	pg. 52
3.2 Obiettivi	pg. 54
3.2.1 Le manifestazioni di empatia	pg. 55
3.2.2 I comportamenti prosociali	pg. 56
3.2.3 I comportamenti autocentrati	pg. 57
3.2.4 L'intervallo temporale	pg. 58
3.3 Metodo	pg. 59
3.3.1 Partecipanti e reclutamento	pg. 59
3.3.2 Materiali	pg. 60
3.3.3 Procedura	pg. 60
3.3.4 Analisi dei dati	pg. 62
3.4 Risultati	pg. 67
3.4.1 Analisi preliminari	pg. 67

3.4.2 Le manifestazioni di empatia	pg. 68
3.4.3 Il comportamento prosociale	pg. 68
3.4.4 Comportamenti autocentrati	pg. 72
3.4.5 L'intervallo temporale	pg. 77
3.5 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI	pg. 78

CAPITOLO 4 : STUDIO 2: Contributo all'adattamento italiano della versione breve del Children's Behavior Questionnaire (CBQ-SF), della versione lunga della scala di Effortful Control e della scala per la misura dell'Empatia

	pg. 85
4.1 Introduzione teorica	pg. 85
4.1.1 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento	pg. 86
4.1.2 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento ed empatia di tratto: come misurarli?	pg. 87
4.2 Obiettivi	pg. 89
4.3. La procedura di adattamento	pg. 90
4.3.1 Alcune considerazioni sulle procedure di adattamento dei questionari	pg. 90
4.3.2 Il primo passo verso l'adattamento di uno strumento la back-translation procedure	pg. 92
4.3.3 Adattamento di uno strumento dalla valutazione soggettiva alla valutazione oggettiva	pg. 94
4.3.4 La procedura utilizzata nello studio: la valutazione soggettiva	pg. 94
4.4 La procedura utilizzata nello studio: la valutazione oggettiva	pg. 101
4.4.1 Partecipanti procedura	pg. 101
4.4.2 Misure	pg. 101
4.5 Risultati	pg. 105
4.5.1 Il Children's Behavior Questionnaire nella forma breve (CBQ-SF)	pg. 105
4.5.2 Scala di Effortful control -versione estesa	pg. 112
4.5.3 La validità di costrutto	pg. 113
4.5.4 La scala di Empatia	pg. 115
4.6 Discussione	pg. 116

CAPITOLO 5: STUDIO 3: Empatia e temperamento: l'influenza dell'effortful control e dell'impulsività sull'empatia disposizionale in bambini di 5 anni.

	pg. 125
5.1 Introduzione teorica	pg. 125
5.1.1 Distinzione tra aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento: relazioni con la regolazione emotiva	pg. 125
5.1.2 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento: implicazioni per lo sviluppo psicosociale dei bambini	pg. 127
5.1.3 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento: implicazioni per lo sviluppo dell'empatia nei bambini	pg. 128
5.2 Obiettivi	pg. 130
5.3 Metodo	pg. 131
5.3.1 Partecipanti	pg. 131
5.3.2 Procedura e Misure	pg. 131
5.4 Risultati	pg. 131
5.5 Discussione dei risultati	pg. 133

CAPITOLO 6

Se soffri, resto e ti aiuto o scappo e penso a me? L'influenza di fattori individuali e contestuali sulla responsività empatica e sui

comportamenti prosociali e di evitamento mostrati da bambini di 5 anni in risposta alla tristezza di un adulto.	pg.137
6.1 Introduzione teorica	pg.137
6.1.1 Se soffri resto e ti aiuto o scappo e penso a me?	pg.137
6.1.2 Fattori individuali: il ruolo della regolazione e del temperamento sull'empatia e sulle condotte sociali.	pg.139
6.1.3 Fattori contestuali: le caratteristiche della situazione e dello stimolo emotigeno.	pg.145
6.2 Obiettivi	pg.146
6.3 Metodo	pg.148
6.3.1 Partecipanti	pg.149
6.3.2 Misure e procedura	pg.149
6.4 Risultati SEZIONE 1: Verifica della misura multimetodo dell' effortful control	pg.155
6.4.1 Analisi preliminari	pg.155
6.5 RISULTATI SEZIONE 2: L'influenza di fattori individuali e contestuali sulla responsività empatica e sui comportamenti prosociali e di evitamento	pg.157
6.5.1 Analisi preliminari	pg.157
6.5.2 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sulle manifestazioni di empatia	pg.159
6.5.3 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sul focus dell'attenzione.	pg.158
6.5.4 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sui comportamenti prosociali	pg.160
6.5.5 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sui comportamenti autocentrati	pg.161
6.5.6 Influenza dell'effortful control sull'empatia di tratto	pg.163
6.6 Discussione	pg.164
 CAPITOLO 7	
Discussione generale e conclusioni	pg.173
 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	pg.209
 APPENDICE 1	pg.209
 APPENDICE 2	pg.210
 APPENDICE 3	pg.221

RIASSUNTO

In letteratura esiste un florido filone di ricerca che, nell'ultimo trentennio, ha sistematicamente studiato come si sviluppano e si manifestano nei bambini di età prescolare, la responsività empatica e i comportamenti prosociali o autocentrati che possono farvi seguito. In questo ambito di studi un settore ancora poco esplorato è quello dello studio degli antecedenti (individuali e situazionali) che preludono alle risposte empatiche e ne influenzano l'espressione.

Il presente lavoro di tesi esplora in che modo fattori individuali (effortful control) e situazionali (presenza nel contesto di indici espressivi e/o situazionali; intensità dello stimolo manifestato, e possibilità di allontanarsi dalla sofferenza dell'altro) considerati separatamente o in interazione tra loro influenzano la responsività empatica, i comportamenti prosociali o autocentrati (autoconforto, evitamento) nei bambini di età prescolare.

Obiettivo di un **primo studio** è indagare il ruolo che gli indici espressivi (espressioni facciali e comportamento che esplicitano l'emozione provata dall'altro) e situazionali (cioè eventi che potrebbero suscitare un particolare vissuto nell'altro) presenti separatamente e congiuntamente rivestono nell'elicitare manifestazioni empatiche, comportamenti prosociali o autocentrati in bambini (N=120) di 3 e 5 anni in risposta alla tristezza osservata in un adulto. E' stata utilizzata una tecnica osservativa. In termini evolutivi i risultati dello studio portano un primo contributo empirico al modello teorico di Bischof-Köhler(1991) che ipotizza che nel corso dell'età prescolare, i bambini, riuscendo a padroneggiare meccanismi cognitivi progressivamente più sofisticati, hanno accesso a forme di empatia più mature, che consentono loro di cogliere il punto di vista dell'altro e di comprendere, con maggior chiarezza rispetto ai bambini più piccoli, la sua situazione sulla base degli indici situazionali presenti nel contesto. A 3 anni i risultati evidenziano un'influenza differenziale della presenza congiunta o separata degli stimoli espressivi e situazionali nell'elicitare risposte empatiche, prosociali o autocentrate. A 5 anni quando è presente esclusivamente lo stimolo espressivo i bambini tendono a mostrare comportamenti autocentrati più frequenti e duraturi. Questo risultato potrebbe essere riconducibile ad una difficoltà dei bambini nel gestire il vissuto condiviso in assenza di una causa evidente; ovvero a differenze inter-individuali nella capacità di regolare le proprie emozioni.

Per approfondire questa questione si è chiesto se fattori individuali legati alla regolazione di sé, potessero influire sulla responsività empatica. In particolare, si è inteso studiare l'influenza sull'empatia di tratto di variabili temperamentali che fin dai primi anni di

vita sembrerebbe essere centrale per comprendere le differenze individuali nella regolazione affettiva e nelle conseguenti risposte comportamentali dei bambini di età prescolare in risposta agli stimoli sociali: l'effortful control e l'impulsività. L'*effortful control* è definibile come la dimensione auto-regolativa del temperamento (Rothbart et al., 1994) che si esplicita nella capacità di sopprimere intenzionalmente e attivamente una risposta dominante per attivarne una subdominante sulla base delle richieste del contesto (Eisenberg & Spinrad, 2004; Rothbart & Bates, 2006). L'impulsività è invece definita come una dimensione reattiva di undercontrol riconoscibile in individui che si gettano a capofitto nelle situazioni senza un'adeguata riflessione (Arsenio, 1994; Eisenberg, 2002; Spinrad et al., 2006). Evidenze empiriche sottolineano come l'effortful control sia associato ad un positivo sviluppo sociale, e come l'impulsività sia associata ad un detrimento dello sviluppo delle competenze sociali nei bambini (Eisenberg & Morris, 2002). Numerosi studi hanno rilevato che bambini con alti livelli di effortful control, mostrano alti livelli di empatia e sympathy (Rothbart et al. 1994; Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999; Eisenberg et al., 2006; Rothbart, et al., 2004). Controverse le relazioni tra impulsività ed empatia/sympathy (Eisenberg et al. 2007).

In accordo con queste considerazioni, come primo passo (**studio 2**) sono state validate su un gruppo di 432 bambini italiani di 3-8 anni delle scale parents'- report: la versione breve (CBQ-SF) del Children's Behavior Questionnaire (CBQ-Putnam & Rothbart, 2006) per la misura del temperamento, la versione lunga della scala di Effortful Control (Rothbart et al., 2001) e una scala per la misura dell'empatia di tratto (Ahadi & Rothbart, 1994). I risultati hanno confermato un buon adattamento dei modelli ai dati.

Quindi (**studio 3**), è stato testato un modello di equazioni strutturali che verificasse l'influenza differenziale dell'effortful control e dell'impulsività sull'empatia di tratto riferita dai genitori in bambini di 5 anni (N=120). In linea con la letteratura si è rilevata un'influenza positiva dell'effortful control sull'empatia dei bambini. Nessuna relazione è stata rilevata tra impulsività ed empatia (Eisenberg et al., 2007).

In un **quarto studio**, si è indagata l'influenza congiunta dell'effortful control (utilizzando una misura multimetodo) e di fattori contestuali (possibilità di fuga e intensità dello stimolo emotigeno, che mettono in gioco la capacità di autoregolazione) sulle manifestazioni empatiche e i comportamenti prosociali e autocentrati messi in atto da bambini di 5 anni, avvalendosi di una tecnica osservativa.

In una prima fase, utilizzando una CFA, si è verificata su un gruppo di bambini di 5 anni (N=228) la tenuta di una misura multi metodo di effortful control composta dai punteggi

parents'- report che i bambini hanno ottenuto alla versione italiana della scala del CBQ (Rothbart, 2001) e dai punteggi ottenuti ad una prova osservativa di persistenza dell'attenzione (Puzzle task, Eisenberg et al. 2004). Quindi, utilizzando un modello di equazioni strutturali si è riconfermata l'influenza dell'effortful control (riferito dai genitori e osservato nei bambini) sull'empatia di tratto riferita dai genitori.

A questo punto ci si è focalizzati sull'obiettivo centrale dello studio.

Le differenze tra i bambini (165 dei 228 partecipanti iniziali) con alto e basso effortful control sono state testate utilizzando un disegno fattoriale 2 x 2 con due fattori tra soggetti: uno rappresentato dai due livelli di difficoltà che incontrano i bambini per allontanarsi dalla situazione sperimentale (fuga facile vs fuga difficile) e uno rappresentato da due livelli di intensità con cui lo sperimentatore manifesta tristezza (alta intensità verso moderata intensità). I risultati indicano che i fattori situazionali (possibilità di fuga e intensità) interagiscono nell'influenzare le risposte empatiche, determinando una maggiore responsività dei bambini quando è difficile allontanarsi dalla sofferenza dell'altro e lo stimolo emotigeno è più intenso. Non si è rilevata un'incidenza dell'effortful control sul manifestarsi di espressioni empatiche. D'altro canto l'effortful control congiuntamente ai fattori situazionali influenza la messa in atto di comportamenti autocentrati.

Presi complessivamente questi risultati suggeriscono l'importanza di restituire complessità allo studio dell'empatia nell'età prescolare, considerando le interazioni tra la dimensione individuale autoregolativa e le caratteristiche della situazione emotigena, per comprendere e interpretare con maggiore chiarezza le manifestazioni osservabili di empatia dei bambini e pensare corsi di prevenzione primaria che possano più efficacemente incidere sullo sviluppo della competenza empatica promuovendo condotte prosociali.

ABSTRACT

In the last thirty years, a research field has been growing strongly, which systematically investigated the development and expression of empathic responsivity and consequent prosocial or self-focused behaviors in preschool children. In this field of studies, a still neglected issue is that of individual and situational antecedents that precede empathic responses and influence their expression.

The present dissertation investigates how individual (effortful control) and situational (presence of expressive and/or situational indices in the context; intensity of expressed emotions and the possibility to escape from the other's suffering) factors, taken individually or in interaction, can influence empathic responsiveness and prosocial or self-focused (self-soothing, avoidance/avoidant) behaviors in preschool children.

The aim of the **first study** is to investigate the role played by expressive (i.e., facial expressions and behavior indicating the other's emotion) and situational (i.e., events that might elicit a specific emotion in someone else) indices, taken together or separately/independently, in eliciting empathic responses, prosocial or self-focused behaviors in 3- and 5-year-old children (N = 120) witnessing to the sadness of a non-familiar adult. An observational technique was employed. From a developmental perspective, the results of the study provide a preliminary empirical contribution to Bischof-Kohler's theoretical model (Bischof-Kohler, 1991). This model assumes that during preschool years children manage more and more complex cognitive mechanisms, and make use of more mature types of empathy that enable them to take the others' point of view and understand his/her situation on the basis of situational indices in the context more clearly with respect to younger children. In 3-year-old children, results showed a differential influence of separate or combined expressive and situational stimuli on the elicitation of prosocial or self-focused empathic responses. In 5-year-old children, self-focused behaviors tend to be more frequent and stable when only expressive stimuli are present. This result might be explained by the children's difficulty in managing shared emotions when an obvious cause is lacking, or to inter-individual differences in the ability to regulate one's emotions.

In order to better understand this issue, we decided to explore whether individual factors related to self-regulation can influence empathic responsivity. More specifically, the study was aimed at investigating the influence of effortful control and impulsivity on trait/dispositional empathy. Effortful control and impulsivity are temperamental variables that are thought to be crucial for the understanding of individual differences in emotion regulation

and the resulting behavioral responses of preschool children to social stimuli. *Effortful control* can be defined as a self-regulating dimension of temperament (Rothbart et al., 1994) that manifests itself in the ability to intentionally and actively inhibit a dominant response and to activate a subdominant one based on context demands (Eisenberg & Spinrad, 2004; Rothbart & Bates, 2006). Impulsivity is conversely defined as a reactive dimension of recognizable undercontrol in individuals who tend to rush headlong into situations without adequate reflection (Arsenio, 1994; Eisenberg, 2002; Spinrad et al., 2006). Empirical evidence has shown how effortful control is associated with positive social development and how impulsivity is associated with detriments children's social skill development (Eisenberg & Morris, 2002). Moreover, a large number of studies report that children high in effortful control show high levels of empathy and sympathy (Rothbart et al. 1994; Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999; Eisenberg et al, 2006; Rothbart, et al., 2004). There are controverse evidence about the relation between impulsivity and empathy/sympathy (Eisenberget al., 2007).

Accordingly with these considerations, as a first step (**study 2**), three parents' report scales have been validated on 432 Italian children, 3-8 years of age: 1) the short version (CBQ-SF) of the Children's Behavior Questionnaire (CBQ-Putnam & Rothbart, 2006), providing a measure of temperament; 2) the complete version of the Effortful Control scale (Rothbart et al., 2001), and 3) a scale measuring trait/dispositional empathy (Ahadi & Rothbart, 1994). The results supported a good fit of the models to the data.

Therefore (**study 3**), a model of structural equations was tested to verify the differential influence of effortful control and impulsivity on trait empathy, as rated by parents of 5-year-old children (N=120). In line with the literature, a positive influence of effortful control on empathy emerged. No relation between impulsivity and empathy is found.

A **fourth study** was aimed at investigating the combined influence of effortful control (evaluated through a multimethod measure) and contextual factors (the possibility to retreat/escape and the intensity of emotional stimulation, that call self-regulation into play) on empathic expression/responsiveness, and prosocial and self-focused behaviors in 5-year-old children, using an observational technique.

In the first stage, a CFA was used on a group of 5-year-old children (N=228) to verify the validity of a multimethod measure of effortful control, including the parents' ratings in the Italian version of the CBQ (Rothbart, 2001), and ratings obtained in an observational task of sustained attention (Puzzle task, Eisenberg et al. 2004). A model of structural equation again

confirmed the influence of effortful control (as reported by parents and observed in children) on trait empathy rated by parents.

The differences between children with high and low effortful control (165 out of the 228 in initial sample) were tested using a 2x2 factorial design, with two between-subject factors: one including two levels of difficulty in escaping from the experimental situation (easy vs difficult), and one including two levels of intensity of sadness showed/expressed by the experimenter (high vs moderate). The results indicate that situational factors (possibility to escape and intensity) interact in influencing empathic responses, leading to greater responsiveness in children when retreating from the other's suffering is difficult and stimulus intensity is high. No significant effect of effortful control on the expression of empathic behaviors was found. On the other hand, effortful control together with situational factors influence the expression of self-focused behaviors.

Taken together, these results suggest the importance of taking in account the complexity of empathic responses and related behaviors in preschool years, and the interactions between individual self-regulation and the characteristics of the emotional situation. In this way it will be possible a better understanding and a clearer interpretation of observable expressions of empathy in children, and thus provide useful indications for courses of primary prevention. Such courses might effectively influence the development of empathic competence by promoting prosocial behaviors.

SEZIONE 1

INTRODUZIONE TEORICA

CAPITOLO 1:

L'empatia nei primi anni di vita: definizioni, sviluppo e relazioni con le condotte sociali

Il volto di una mamma che d'improvviso si rabbuia perché il suo bambino di pochi mesi piange in un modo diverso dal solito e capisce che sta male. Un amico ci conosce talmente bene che, dall'inflessione con cui rispondiamo al telefono, capisce se siamo contenti o se c'è qualcosa che non va. Un compagno di lavoro che, dopo un rimbrotto del capo, ci dà una pacca sulla spalla e ci dice un sincero "Mi dispiace". La felicità che si prova nel vedere un bambino spensierato e contento dondolare sgambettando sulla sua altalena, trasmettendoci la sensazione che il suo mondo, in quel momento, è tutto là, ed è meraviglioso. Il rammarico che si sente quando si viene a sapere che quel vecchietto che ogni giorno è lì, all'angolo della strada, anche se sorride sempre, dopo una vita di lavoro non ha abbastanza denaro per mangiare tutti i giorni. La commozione che si prova guardando certi film. Tutti questi vissuti che danno sapore e rendono più intensa la nostra vita di tutti i giorni, colorandola di sfumature alle volte appena percepibili, altre volte così decise da rendere indimenticabili certi attimi, sono esperienze di empatia. Provare empatia per qualcuno significa comprendere le emozioni che sta vivendo e viverle a propria volta, capendo le sue ragioni, le sue intenzioni; vuol dire creare nel proprio mondo interiore uno spazio su misura per accogliere il mondo dell'altro. Sentire che qualcuno prova empatia per noi vuol dire sentirsi capiti, accolti, non più soli. Com'è tangibile nell'esperienza di ognuno quindi l'empatia è una capacità fondamentale per la costruzione di relazioni interpersonali positive e la promozione di comportamenti prosociali. Infatti, essere in grado di condividere i vissuti e i sentimenti dell'altro favorisce la creazione di legami affettivi fin dalle primissime fasi della vita, contribuisce alla costruzione degli scambi sociali, facilita la comunicazione e la cooperazione, regola il flusso delle emozioni negative e delle condotte aggressive, incoraggia l'accoglienza della diversità. E' proprio questa centralità dell'empatia nel favorire la costruzione di relazioni interpersonali positive che continua a catturare l'attenzione degli studiosi da più di un secolo e che ha stimolato il presente lavoro di ricerca.

Lo studio dell'empatia ha interessato differenti domini e discipline della psicologia, che hanno inserito il costrutto in *framework* teorici e metodologici di volta in volta differenti. Tale eterogeneità di approcci se da un lato ha permesso di esplorare in modo capillare e differenziato l'empatia e le sue manifestazioni in vari contesti socio-relazionali, dall'altro non

ha certamente facilitato la formulazione di una definizione univoca ed esaustiva del costrutto (Duan e Hill, 1998) aggiungendo sfumature, a volte tra loro in contrasto, ad un costrutto che già per sua natura è complesso, sfuggivo e difficilmente sintetizzabile nei suoi aspetti essenziali. L'esperienza empatica, infatti, è costituita da livelli interconnessi che giocano e si ricombinano fra cognizioni e affetti, rielaborazioni di vissuti personali e sentimenti sociali, consapevolezza dei confini del proprio sé e accoglimento emotivo dell'altro (Bonino, Lo Coco & Tani, 1998). La difficoltà di definizione del costrutto ha acceso un ampio dibattito in letteratura teso a pervenire ad una concettualizzazione condivisa del costrutto, iniziato nei primi anni del secolo scorso e tutt'oggi aperto. Nel tentativo non di dirimere la questione ma di delineare le tappe fondamentali e i crocevia della discussione che ha coinvolto gli studiosi dell'empatia nell'ultimo secolo, di seguito si ripercorreranno brevemente le definizioni che nel corso della storia della psicologia sono state attribuite all'empatia.

1.1 RESTITUIRE COMPLESSITÀ ALL'ESPERIENZA EMPATICA: UNA PROSPETTIVA STORICA

Un nucleo centrale del dibattito che ha impegnato e, in alcuni casi, diviso gli studiosi per buona parte del secolo scorso concerne la struttura dell'empatia e, più precisamente, l'indagine di quelle componenti che sono necessarie alla sua definizione.

L'interesse per l'empatia è nato tra gli psicanalisti (Freud, 1899), gli psicoterapeuti (Rogers, 1959; Rogers, 1975; Kohut, 1984), che hanno condiviso una prospettiva secondo cui l'empatia può essere descritta come processo di attivazione emotiva, più o meno volontario, per alcuni innato, implicato nella condivisione/partecipazione ai vissuti dell'altro. Pur con le differenze del caso, elemento comune a questi approcci è l'attribuzione all'esperienza empatica di una natura eminentemente affettiva (Bonino, Lo Coco, & Tani, 1998) spiegabile attraverso l'esperienza diretta o l'immaginazione di immedesimarsi con l'esperienza dell'altro (Rudel, 2003). Divergenze esistono, invece, sui processi e i meccanismi implicati in tale condivisione e partecipazione empatica (Rudel, 2003). Fliess (1942), Schafer (1959), Greenson (1960), Beres e Arlow (1974), psicanalisti successivi a Freud, fanno riferimento ad un processo di identificazione transitoria, che consente di identificarsi temporaneamente con l'altro alternando uno stato di fusionalità con l'altro alla consapevolezza di separatezza dall'altro e a processi secondari legati alla rielaborazione dell'esperienza che si sta vivendo (che coinvolgono processi di memoria, concettualizzazione, osservazione...). Rogers (1951; 1957) e Kalisch (1973) enfatizzano il ruolo di questi processi

secondari definendo l'empatia come la capacità di rappresentarsi il mondo esperienziale dell'altro restando tuttavia consapevoli della separatezza tra sé e l'altro.

Con pochissimi anni di scarto, anche in ambito sociale gli studiosi hanno dedicato attenzione all'indagine delle componenti costitutive dell'esperienza empatica, con particolare riferimento però sia alle sue componenti involontarie e automatiche sia a quelle coscienti e volontarie. In questo settore di studi l'esperienza empatica è stata definita da Allport (1937) come un'immediata condivisione dello stato mentale di un altro (*immediate sympathy response*) a cui fa seguito l'istintiva assunzione della postura e dell'espressione facciale osservata nell'altro (imitazione motoria). Particolarmente rilevante per lo studio dei meccanismi coscienti della condivisione empatica è, invece, il contributo di Mead (1934). L'autore, condividendo la centralità attribuita da Cooley (1902) all'acquisizione nei bambini della capacità di decentramento per avere accesso al mondo adulto, definisce esplicitamente la sympathy in termini di assunzione di ruolo (*role taking*) definendola come la capacità di mettersi al posto dell'altro per coglierne il vissuto. A questa, che potremmo identificare come una prima fase nello studio dell'empatia, vanno riconosciuti i meriti di avere intrapreso le ricerche sul fenomeno empatico e di averne riconosciuta la rilevanza nelle esperienze relazionali. Tuttavia, alcune questioni basilari restano senza risposta. Innanzitutto in questo momento storico non è stato approfondito come l'empatia possa evolvere nel corso dello sviluppo. In secondo luogo, si ritiene che l'empatia possa essere riconoscibile ad un occhio esperto, ma non vi sono strumenti per misurarla. In terzo luogo l'empatia è definibile come la capacità affettiva di condividere il vissuto dell'altro, ma ben poco si sa sui processi cognitivi che intervengono in questa comprensione e condivisione. Va tuttavia precisato che, in relazione a quest'ultima questione, il contributo di Mead costituisce un pilastro fondamentale per gli studiosi che, intorno agli anni '50-'60, sotto l'egida dell'influenza della teoria piagetiana, si sono centrati sul ruolo svolto dalla cognizione e dai processi di pensiero nell'empatia. Un giro di boa che ha segnato il passaggio ad una definizione dell'empatia come esperienza cognitiva di cui la dimensione affettiva rappresenta un mero epifenomeno (Borke, 1971; 1973; 1975). Più specificatamente, da una prospettiva cognitiva, empatizzare con qualcuno vuol dire dapprima comprendere i suoi pensieri, le sue intenzioni, riconoscere le sue emozioni in modo accurato, riuscire a vedere la situazione che sta vivendo dalla sua prospettiva e quindi dividerne il vissuto emotivo (Dymond, 1949; Kerr & Speroff, 1954). L'adesione degli studiosi a questa nuova prospettiva ha incentivato ricerche che consentissero di individuare i processi cognitivi implicati nella condivisione empatica creando strumenti ad hoc per la loro misura. Tra questi si può citare ad esempio il Test di Percezione Interpersonale

(Borke, 1971; 1972) che valuta l'abilità del bambino di identificare l'emozione provata dal personaggio principale di una storia coinvolto in eventi affettivamente pregnanti. In linea con la concezione teorica che soggiace alla creazione di tali strumenti ciò che viene misurato è quella che Borke (1971; 1973) definisce *empathic awareness* ovvero la consapevolezza dei vissuti delle altre persone. La creazione di strumenti per la misura dell'empatia ha dato il via a studi empirici che hanno consentito di inserire la consapevolezza empatica in un'ottica di sviluppo. Borke (1973) in particolare sostiene che la consapevolezza empatica ha origine nell'infanzia e si sviluppa seguendo degli stadi strettamente interrelati con lo sviluppo cognitivo. L'autrice (1971) dimostra empiricamente che già prima dei 3 anni i bambini sono consapevoli dei vissuti degli altri e in grado di identificare specifiche situazioni che possono elicitare specifici vissuti emotivi nell'altro. Questi risultati di Borke (1973) si contrappongono decisamente alla posizione di Chandler e Greenspan's (see PA, vol.49:Issue 1), che in linea con la teoria di Piaget, sottolineano come prima della tarda fanciullezza- pre-adolescenza, i bambini siano incapaci di assumere la prospettiva dell'altro. L'autrice riesamina la questione teoretica dell'egocentrismo ridefinendone i confini anche nelle primissime fasi dello sviluppo sostenendo come molti dei risultati ottenuti fino a quel momento dalla letteratura a supporto dell'ipotesi dell'egocentrismo (Burns & Cavey, 1957; Gollin, 1958; Flapan, 1968), fossero attribuibili non al fatto che la capacità di decentramento non fosse stata acquisita dai bambini, quanto al fatto che sono state utilizzate procedure di misurazione inadeguate per le competenze dell'età prescolare (Borke, 1971). A questo proposito l'autrice sottolinea come le osservazioni naturalistiche sembrano suggerire che non solo i bambini di età prescolare sono consapevoli che gli altri hanno dei sentimenti ma che cercano attivamente di comprendere i vissuti di cui sono spettatori (Borke, 1971). E' questo il caso di un bambino di 2 anni e mezzo che nel momento in cui porge un giocattolo ad un compagno che piange sembrerebbe dimostrarsi consapevole che egli sta provando un'emozione con tono edonico negativo (Borke, 1971).

E' interessante notare come le concezioni di Borke, seppur suggerite e cresciute nel terreno fertile dell'inquadramento Piagetiano, in parte se ne affrancano creando nuovi orizzonti per la ricerca psicologica sull'empatia. All'autrice va riconosciuto il grande merito di aver spostato l'attenzione sulle prime fasi dello sviluppo di questa funzione e di aver gettato nuova luce sull'evoluzione dei meccanismi cognitivi in essa implicati. Tuttavia, per ragioni di ordine teorico, in questo approccio l'esperienza di condivisione affettiva dell'emozione provata dall'altro non viene di fatto direttamente misurata.

A partire dal primo modello multicomponenziale di empatia proposto da Feshbach (Feshbach & Roe, 1968), si assiste, a partire dagli anni '70, a un sostanziale cambiamento di prospettiva, caratterizzato da definizioni multidimensionali, in cui le componenti affettive e cognitive non vengono più considerate come giustapposte, bensì strettamente legate le une alle altre (Deutsch & Madle, 1975; Strayer, 1993; Hoffmann, 2000; Davis, 1994). In tale ottica l'empatia è descritta come un'esperienza affettiva vicaria di condivisione mediata da processi cognitivi che nello sviluppo diventano più complessi, determinando forme di empatia progressivamente più evolute (Feshbach, 1968; Strayer, 1993; Hoffmann, 2000; Davis, 1994). Tali modelli rivalutano il ruolo della componente affettiva nelle prime tappe dello sviluppo ontogenetico dell'empatia (contagio emotivo) rendendo possibile individuare dei precursori della responsività empatica già alla nascita (Hoffmann, 2001; Bischof Kohler, 1990; Davis,; Strayer,). Fioriscono in questo periodo modelli teorici che, a partire dalle prime ore di vita, descrivono lo sviluppo dell'empatia fino all'età adulta (Hoffmann, 1987; Davis, 1983), e che cercano di cogliere, con la maggiore accuratezza possibile, la complessità dell'esperienza empatica (Davis, 1983). Ad esempio, nel modello proposto da Davis l'empatia è costituita da un set di 4 costrutti tra loro interrelati che descrivono aspetti distinguibili della responsività empatica. Le prime due componenti concernono abilità cognitive e sono, rispettivamente, l'abilità di adottare il punto di vista di un'altra persona (perspective taking) e la tendenza ad immaginarsi in situazioni fittizie (fantasia). Le altre due componenti si riferiscono alla reazione emotiva del soggetto, che può essere orientata verso la condivisione dell'esperienza emotiva dell'altro (considerazione empatica) oppure diretta verso la comprensione dei propri stati di ansia e di preoccupazione in situazioni relazionali (disagio personale). Parimenti Hoffmann (2000) riconosce nell'empatia, oltre alle componenti affettive e cognitive, un'importante componente motivazionale che favorisce la messa in atto di condotte prosociali quando si esperisce il distress vissuto dall'altro e inserisce l'empatia nel più ampio quadro di riferimento dello sviluppo morale.

Da un punto di vista operativo, discendono dai vari modelli una ricca varietà di strumenti, per lo più resoconti verbali (picture story e questionari di autovalutazione), atti a cogliere separatamente e/o congiuntamente le dimensioni affettive e cognitive dell'empatia e che, a loro volta, diventano medium indispensabile per la raccolta di una vasta mole di dati empirici che ne testimonino le tappe di sviluppo e che approfondiscano il ruolo giocato dall'empatia nello sviluppo sociale.

I resoconti verbali hanno il grande vantaggio di essere probabilmente l'unica via di accesso alla dimensione esperienziale dell'empatia. Sono di agili somministrazione, e questo è un

particolare tutt'altro che irrilevante per chi svolge ricerca all'interno dei contesti scolastici. Tuttavia, poiché richiedono competenze linguistiche non adeguatamente padroneggiate dai bambini fino ai 4-5 anni, sono considerati inadatti alla misura dell'empatia nell'età prescolare (Feshbach & Roe, 1968; Reichenbach & Masters, 1983; Wiggers & Van Lieshout, 1985). Negli anni '80, l'introduzione di tecniche osservative nello studio dell'empatia, ha spostato il focus della ricerca dalla parola al comportamento, e ciò ha costituito una svolta fondamentale in tale ambito, poiché ha permesso di esplorare empiricamente anche l'universo infantile.

A tutt'oggi buona parte dei modelli e degli strumenti pensati e creati nell'ultimo ventennio del secolo scorso sono riferimenti del tutto attuali: il modello di sviluppo di Hoffman, che verrà descritto dettagliatamente in seguito (2001) è ancora considerato uno dei più esaustivi modelli di sviluppo dell'empatia, l'IRI; lo strumento per la misura dell'empatia pensato da Davis (1983) è probabilmente il questionario di autovalutazione più utilizzato nella ricerca e recenti studi si sono proposti di adattarlo in varie lingue (in Italiano, in articoli validazione Davis). Anche le direzioni della ricerca raccolgono l'eredità degli studi condotti negli anni '80-90, orientandosi verso il tentativo di restituire complessità all'esperienza empatica e delinearne in modo più preciso le tappe di sviluppo. In questa direzione, recenti studi si propongono di riconcettualizzare e ridefinire il costrutto sulla base dei vari contesti in cui l'empatia si manifesta. E' questo il caso ad esempio degli studi che si sono proposti di definire l'empatia tra medico e paziente (Charon, 2001), tra insegnanti e alunni (Mc Allister & Irvin, 2002), del leader nei confronti del gruppo di lavoro (Goleman, 2006), e che hanno anche cercato di comprendere che forma assuma l'empatia se rivolta a persone che appartengono a gruppi culturali (empatia culturale Ridley & Lingle, 1996), ma anche a razze o etnie diverse dalla propria (empatia etnoculturale; Wang et al., 2003). Oltre alle tradizionali componenti affettive e cognitive, nell'empatia culturale riveste grande importanza la componente comunicativa, vale a dire la capacità di comunicare agli altri i propri sentimenti e pensieri di comprensione della condizione che vivono le persone appartenenti ad altre culture ed etnie (Ridley & Lingle, 1996). Inoltre sono fondamentali nell'empatia etnoculturale la capacità di accettare le differenze culturali e di essere informati sui più salienti eventi politico-sociali che li riguardano (Wang et al., 2003).

Inoltre, numerose evidenze empiriche si propongono di individuare tutti quei fattori individuali e/o contestuali che possono influenzare le manifestazioni e lo sviluppo della responsività empatica a partire dall'infanzia (Hoffmann, 2001; Draghi-Lorenz). Tali evidenze empiriche di cui si delinearanno le linee principali nel capitolo 2 rappresentano il riferimento a cui questo lavoro si ispira e il filone di studio in cui si inserisce.

1.2 LE FUNZIONI DELL'EMPATIA: VERSO LE RELAZIONI INTERPERSONALI

Di centrale interesse per gli studiosi che si sono occupati di indagare la responsività empatica, sono non solo gli antecedenti individuali e situazionali che possono elicitare le risposte empatiche, ma anche i comportamenti che possono farvi seguito. Hoffman (2001) e Bischof-Köhler(1990), che si sono occupati in modo sistematico dello sviluppo dell'empatia nei primi anni di vita, ritengono che oltre alle componenti affettive e cognitive, entra in gioco nelle manifestazioni empatiche un terzo fattore: la motivazione.

Secondo Bischof-Köhler il fatto empatizzare con la sofferenza di un altro, causa dolore in chi la condivide. Per far fronte a questa sofferenza chi empatizza può essere motivato a comportarsi in due modi diversi: potrebbe essere motivato a mettere in atto dei comportamenti rivolti verso di sé: allontanando l'altro e con lui la sofferenza che provoca (comportamento di evitamento) e/o cercare conforto per se stessi (comportamento di autoconforto), oppure mettere in atto dei comportamenti verso l'altro cercando di aiutarlo (comportamento prosociale).

C'è un generale accordo tra gli studiosi nel ritenere che l'empatia, sia intesa come caratteristica di tratto (Eisenberg & Miller, 1987) che come caratteristica di stato (Batson, 1991; Eisenberg & Fabes, 1990), rappresenti un facilitatore del comportamento prosociale già nell'età prescolare (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, Chapman 1992; Tani, 1993; Feshbach, 1996; Friedlmeier, 1996) e lo sviluppo stesso dei comportamenti di aiuto sembra essere strettamente legato a quello delle manifestazioni empatiche (Davis, 1984; Hoffmann, 2001, Eisenberg 2006). Infatti, i comportamenti prosociali compaiono tra il primo e il secondo anno di vita, e diventano via via più frequenti e appropriati al crescere della capacità di comprendere e condividere emotivamente la situazione altrui, ovverosia di sperimentare forme di empatia più mature (Zahn Waxler et al.; 1992). Quindi, tanto più i bambini saranno in grado di vedere la situazione dal punto di vista dell'altro e perciò di fornirgli un aiuto adeguato, tanto più sarà probabile che mettano in atto dei comportamenti prosociali (Eisenberg & Fabes, 1991).

Di converso, nel procedere dello sviluppo e con l'acquisizione di forme di empatia più mature, la condivisione vicaria del vissuto negativo di un altro individuo elicerà meno comportamenti di autoconforto e di evitamento (Hoffmann, 2001; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, et al.1992; Zahn-Waxler et al., 2001).

Eisenberg e colleghi (1999; 2000; 2006), ritengono che il legame tra l'empatia e i comportamenti prosociali e di evitamento che essa può motivare non sia diretto ma mediato da due vissuti emotivi che derivano dalla condivisione empatica (*empathy related responses*): la *sympathy* e il *personal distress*.

La *sympathy* è definita dagli autori come un vissuto di dispiacere o preoccupazione orientato verso un altro in stato di bisogno o che vive *distress*. Tale risposta affettiva può far seguito alla condivisione empatica come pure a processi cognitivi di *perspective taking* o di rievocazione di eventi ed esperienze passate (Eisenberg et al., 2006). Il *personal distress* è invece definito come una reazione avversiva e autocentrata di sconforto e ansia elicitata dalla condivisione vicaria del vissuto negativo di un altro individuo (Eisenberg et al., 2006; Batson, 1991; Eisenberg, Shea, Carlo & Knight; 1991). Batson (1991) ha ipotizzato che la *sympathy* sia intimamente legata con motivazioni e comportamenti di aiuto orientati verso l'altro. Al contrario, il *personal distress* implicherebbe una motivazione egoistica a trovare conforto per sé stessi o ad allontanarsi dalla sofferenza dell'altro.

In linea con queste considerazioni, Zahn-Waxler e collaboratori hanno rilevato, in una serie di studi, che reazioni di *sympathy* e comportamenti prosociali co-occorrono in bambini di età compresa tra i 14 e i 26 mesi (Zahn-Waxler, Robinson & Emde, 1992; Zahn Waxler et al., 2001) e di età compresa tra i 4 e i 5 anni (Zahn Waxler et al., 1995). Parimenti, i bambini che esibiscono indici fisiologici di *personal distress* (alta conduttanza cutanea e alta frequenza cardiaca) tendono ad essere poco prosociali (Eisenberg, Fabes et al., 1993; Eisenberg, Fabes et al., 1990; Eisenberg, Fabes, Karbon, Murphy, Carlo, et al. 1996; Eisenberg, Fabes, Miller et al. 1989; Miller et al. 1996). Inoltre Volling (2001) ha rilevato come bambini di età prescolare inclini a sperimentare *distress*, tendessero a mettere in atto dei comportamenti di evitamento di fronte al *distress* dei fratelli minori. Questi risultati, considerati complessivamente, sembrano evidenziare come la condivisione empatica dell'emozione negativa dell'altro possa motivare i bambini ad orientare i propri comportamenti verso gli altri, oppure a orientarli verso di sé, scegliendo tra comportamenti con esiti relazionali differenti (aiutare l'altro o allontanarsi da lui e concentrarsi sul proprio vissuto). Tuttavia nella trattazione non si è ancora approfondito in che modo la scelta di mettere in atto dei comportamenti di aiuto o di autoconforto ed evitamento si intrecci con lo sviluppo dell'empatia. In linea con quanto sostengono Diego & Jones (2007), che identificano l'obiettivo funzionale dell'empatia nel coltivare legami e interazioni sociali lungo tutto il corso della vita, si ritiene particolarmente importante tenere conto delle conseguenze comportamentali della condivisione empatica nel descriverne lo sviluppo.

1.3 LO SVILUPPO DELL'EMPATIA E DELLE EMPATHY-RELATED RESPONSES AND BEHAVIORS NELLA PRIMA E SECONDA INFANZIA: ASPETTI TEORICI ED EVIDENZE EMPIRICHE.

In letteratura, come esposto nella sezione precedente, esiste una lunga e consolidata tradizione di ricerca che, a partire dagli inizi del secolo scorso, ha sistematicamente elaborato dei modelli per descrivere il funzionamento e lo sviluppo dei processi empatici. In questo ambito di studi, un settore ancora relativamente poco esplorato è quello che riguarda lo studio dell'empatia nei primi anni di vita. Tra i contributi proposti, quello di Hoffmann (1983; 2001) rappresenta una delle prime e, a tutt'oggi, più condivise teorie sistematiche sull'empatia. L'aspetto più rilevante consiste nel fatto che l'empatia è per la prima volta considerata in un'ampia prospettiva di sviluppo, che tenga conto di processi maturativi connessi con l'età, come l'aumento delle capacità cognitive e la maturazione dei processi affettivi, lo sviluppo di una identità personale sempre più consapevole e articolata, nonché il ruolo esperienza (Albiero e Matricardi, 2006; Rudel, 2003).

In particolare, nel modello di Hoffman le modalità di attivazione affettiva vicaria si combinano con quello che egli definisce lo sviluppo del senso cognitivo degli altri (ovvero di una progressiva capacità di decentramento). Il bambino partendo dalla con-fusione tra sé e l'altro (primi mesi di vita), raggiunge la consapevolezza della permanenza dell'oggetto (a circa 2 anni), assume la prospettiva psicologica dell'altro (seconda infanzia) fino a formarsi un senso dell'identità dell'altro come separato da sé (fanciullezza-preadolescenza). Dalla commistione di tali componenti si originano cinque ipotetiche forme o manifestazioni del sentimento empatico, a cui fanno seguito comportamenti prosociali progressivamente più appropriati.

Data la centralità del modello di Hoffmann, nel descrivere lo sviluppo dell'empatia si farà riferimento alle forme definite da Hoffman, arricchendole di volta in volta con contributi teorici e ed evidenze empiriche che sembrerebbero fornire supporto al modello teorico proposto da Hoffmann, testimoniandone le tappe di sviluppo. In tale descrizione, inoltre, lo sviluppo dell'empatia sarà strettamente interrelato con i processi cognitivi che intervengono nel suo sviluppo e facendo pedissequo riferimento alle manifestazioni comportamentali (prosociali o di autoconforto ed evitamento) che è più probabile osservare nei bambini in ciascuna fascia d'età.

1.3.1 Prima Infanzia Fin dalle primissime ore di vita sono osservabili nei neonati delle *reazioni di distress empatico globale*. Nei primi mesi di vita i neonati non sono in grado di

percepire se stessi e gli altri come entità distinte. In virtù di questa confusione con l'altro, quando i neonati percepiscono la sofferenza di qualcuno, ne fanno propria l'emozione, vivendola come se quello stato emotivo non avesse una causa esterna, ma interna. Al suo primo apparire, quindi, l'empatia si connota come una reazione affettiva, automatica e involontaria, che in molti autori () prende il nome di contagio emotivo. Il processo implicato in queste forme di condivisione è la *reazione circolare primaria* un processo che Davis (1994) definisce non-cognitivo poiché implicherebbe una tendenza imitativa innata di tipo specifico. In tal senso, il pianto reattivo mostrato dai neonati in risposta al pianto di altri infanti, sarebbe interpretabile come una manifestazione dell'empatia globale (Martin & Clark, 1982; Sagi & Hoffmann, 1976). Di particolare interesse sembrerebbe essere il fatto che i neonati esibiscano un maggiore distress in risposta al pianto di un altro individuo piuttosto che al proprio pianto (Dondi Simion & Caltran, 1999), mostrando una predisposizione biologica a sperimentare delle rudimentali forme di empatia. Ciò suggerisce che, seppure in modo involontario e inconsapevole, esisterebbero dei meccanismi che regolano le nostre risposte a stimoli emotigeni determinando risposte diverse a seconda che gli stimoli siano prodotti dal neonato stesso o da altri. Tuttavia alcuni studiosi hanno dato delle interpretazioni alternative a questi risultati: Eisenberg et al. (2006), ad esempio, sostengono che i bambini potrebbero semplicemente trovare un pianto nuovo come più avversivo rispetto al proprio, in questo caso si tratterebbe di un'interpretazione low-level: in altre parole i bambini reagirebbero in modo avversivo ad uno stimolo percepito come nuovo, e ciò farebbe supporre che sono in grado di distinguere tra uno stimolo nuovo e uno noto, ma non per questo tra sé e l'altro.

Un altro meccanismo non cognitivo che interviene nelle primissime manifestazioni di responsività ai vissuti degli altri è l'*imitazione motoria* (Brothers, 1989; Davis, 1994): un processo involontario di risposta alle emozioni altrui che induce l'osservatore ad assumere spontaneamente la postura e l'espressione facciale di un'altra persona. I movimenti espressivi e posturali assunti provocano nell'osservatore uno stato emotivo simile a quello della persona osservata. Naturalmente, i neonati non hanno le abilità cognitive e l'esperienza per poter sperimentare forme compiute di empatia, ma fin dalla nascita sono dotati della capacità di reagire alle emozioni degli altri e l'emozionalità rappresenta una variabile chiave per il successivo sviluppo dell'empatia (Miguel & Jones, 2007).

La capacità di riconoscere le emozioni manifestata dagli altri, un'abilità che è riconosciuta in letteratura come un prerequisito fondamentale della condivisione empatica (Strayer, 1987; Feshbach, 1968; Hoffmann, 2000) si acquisisce nella seconda metà del primo anno di vita.

Infatti, benché i neonati sembrerebbero nascere con una naturale predisposizione a prestare attenzione ai volti (Happè, 2004), verso i tre sarebbero in grado di operare un'esplorazione facciale scandita e organizzata (Harris, 1989), tra i 2 e i 5 mesi sarebbero in grado di categorizzare i segnali di felicità, rabbia, e sorpresa integrando le informazioni provenienti da vari canali espressivi (voce, postura, gestualità espressioni facciali), solo a partire dalla seconda metà del primo anno diventano capaci di attribuire alle espressioni facciali un particolare significato. Studi sul social referencing evidenziano come i bambini non solo sappiano riconoscere i vissuti emotivi altrui, ma anche che ne facciano uso per guidare il proprio comportamento in situazioni ambigue (cfr. Saarni, Mumme, & Campos, 1998). In specifico riferimento allo sviluppo della capacità empatica, Hay, Nash, e Pederson, (1981) rilevano come intorno ai 6 mesi di età gli infanti talvolta risponderanno piangendo al pianto altrui, ma frequentemente lo ignoreranno o semplicemente orienteranno la propria attenzione verso l'altro (). Tra le 38 e le 61 settimane gli infanti iniziano a mostrare occasionalmente delle emozioni positive come sorrisi o risate in risposta al distress sperimentato da un pari (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982). In uno studio su bambini di 9 mesi in cui le madri esprimevano tristezza o gioia si è rilevato come i bambini esprimessero più gioia nella condizione in cui la madre esprimeva gioia e più tristezza nella condizione in cui la madre mostrava tristezza; in quest'ultima condizione i bambini tendevano inoltre ad evitare lo sguardo della madre (Termine & Izard, 1988). Pertanto sembrerebbe che gli infanti siano responsivi ai segnali emotivi degli altri e che vi reagiscano in modo differenziato. In queste prime fasi di sviluppo i comportamenti che fanno seguito alla condivisione del distress dell'altro sono comportamenti volti ad attenuare la propria sofferenza (comportamenti di auto conforto (Eisenberg et al., 2006).

Intorno al primo anno di vita, con l'acquisizione della permanenza dell'oggetto, i bambini cominciano a percepire una distinzione tra sé e l'altro, anche se non sono ancora in grado di distinguere tra i propri stati interni e quelli altrui. In questa fase sperimentano quella che Hoffman definisce una **reazione di distress empatico egocentrico**. In questa fase i bambini mimano le emozioni provate dall'altro, spesso lo guardano silenziosamente, talvolta mettono in atto comportamenti che potrebbero apparire tentativi di aiuto, ma che di fatto sono finalizzati ad attenuare il proprio stato di angoscia (comportamenti di auto conforto). Quindi, se da un lato questa forma di empatia è egocentrica, perché centrata sul proprio vissuto emotivo, vi si può rintracciare una componente prosociale nel fatto che l'emozione è contingente al vissuto dell'altro (Hoffman, 2001). Nel secondo anno di vita l'acquisizione della capacità di rappresentazione (Piaget, 1962) e della capacità di utilizzare simboli

(McCall, 1979) ha delle implicazioni sulla capacità dei bambini di inferire la prospettiva e i sentimenti degli altri (Butterworth, 1980; Rheingold & Emery, 1986). In questo momento i bambini acquisiscono uno schema di sé e imparano a riconoscersi allo specchio e a differenziarsi dall'altro (Bischof-Köhler, 1991). Questa fase è cruciale nello sviluppo dell'empatia (Hoffman, 1984; Zahn-Waxler, 1992; Kasari, Freeman, Bass, 2003) poiché la componente affettiva di responsività emotiva ai vissuti altrui, che, come sostiene Bischof-Köhler(1991), è presente già nel primo anno di vita, si integra con le componenti cognitive che attengono alla capacità di considerare sé e l'altro come entità distinte (capacità di self objectification). Riuscendo a distinguere tra sé e l'altro i bambini iniziano ad orientare la loro attenzione verso l'altro e a mettere in atto comportamenti tesi a confortare l'altro (abbracciandolo, accarezzandolo), ma l'egocentrismo permane nella scelta di utilizzare, per dare conforto, gli oggetti che sono significativi per se stessi. Ad esempio, un bambino che vede un altro piangere, potrebbe offrirgli il proprio orsetto. Questa modalità di risposta affettiva vicaria, è definibile secondo Hoffmann reazione di distress empatico quasi-egocentrico. Evidenze empiriche testimoniano che tra i 12 e 18 mesi di vita gli infanti reagiscono chiaramente alle emozioni negative degli altri (spesso con reazioni di orientamento e distress) e talvolta reagiscono al distress altrui con concerned attenzione comportamenti prosociali che includono il contatto positivo e rassicurazioni verbali (Zahn-Waxler, Robinson, & Emde, 1992). Tali pattern comportamentali sono stati rilevati nell' interazione con la madre (Zahn-Waxler, et al., 1992), coi fratelli (Dunn, 1988), coi pari (Denham, 1986; Howes & Farver, 1987) e con gli estranei (Johnson, 1982). Inoltre, a partire dal secondo anno di vita i bambini mostrano la capacità di discutere le proprie e le altrui emozioni e tale abilità migliora considerevolmente tra i 18 e i 36 mesi di età (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxlet, & Ridgeway, 1986). D'altro canto le risposte orientate su di sé sembrerebbero decrescere tra il secondo o il terzo anno di vita (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, et al. 1992; Zahn-Waxler et al., 2001). Più precisamente si è rilevato un declino dell' indifferenza manifestata dai bambini tra i 14 e i 20 mesi e quindi un leggero aumento tra i 24 e i 36 mesi (Zahn-Waxler et al., 2001). Nondimeno all'aumentare dell'età aumentano le risposte empatiche e i comportamenti prosociali dei bambini esposti al distress di un altro individuo (Hastings, Zahn-Waxler, Robinson, Usher & Bridges, 2000; Lennon & Eisenberg, 1987; Phinney et al. 1986).

1.3.2 Seconda Infanzia Intorno al terzo anno di vita si sviluppa in modo più completo la capacità di oggettivazione di sé (Bischof-Köhler, 1991) e il bambino acquisisce la consapevolezza che gli altri hanno stati interni (pensieri, sentimenti) diversi dai propri.

Secondo Hoffmann (2001), da questo momento in poi, i bambini saranno in grado di provare vera empatia per lo stato d'animo di un'altra persona. Acquisita questa capacità discriminativa, lo stesso bambino che, pochi mesi prima, per confortare un compagno triste gli avrebbe portato il proprio orsetto, adesso andrebbe a cercare quello del compagno. Il bambino riesce, ora, a enfatizzare con i sentimenti e i desideri dell'altro in modo più profondo e il suo aiuto risulterà più efficace. Inoltre grazie alla capacità di creare un nesso tra un oggetto reale e la sua immagine mentale ("identificazione sincronica"), nella relazione empatica i bambini riescono a percepire che i fatti che accadono all'altro possono rappresentare (o avere identità sincronica con) eventi che sono accaduti, accadono o potrebbero accadere a loro stessi (Bischof-Kohler, 1991). In altre parole la situazione che l'altro vive, sarà percepita dal bambino come se la vivesse in prima persona. Questa peculiare capacità prende il nome di induzione di prospettiva (*perspective induction*), una sorta di precursore della più matura capacità di perspective taking. Grazie a queste acquisizioni nel corso dell'età prescolare i bambini potranno avere accesso a forme di empatia più mature in cui gli indici situazionali assumono un'importante funzione di mediatori nella condivisione dell'affettività altrui (Bischof-Kohler, 1991). E' questo il caso dell'empatia basata sull'evento (mediata dal meccanismo cognitivo dell'associazione diretta), in cui l'osservatore focalizza l'attenzione sull'evento e sulla situazione che l'altro sta vivendo, e richiama alla mente una propria esperienza simile e l'emozione ad essa associata (Strayer, 1993). Verso i 5-6 anni si sviluppa una maggiore competenza linguistica, che consente ai bambini di interagire più appropriatamente con significati simbolici (Davis, 1984) e si consolida la capacità di decentramento, che rende i bambini più abili nell'assumere il ruolo dell'altro (role taking). Come proposto da Hoffman (2000), e come confermato da numerosi studi, nell'età prescolare la messa in atto di comportamenti empatici e prosociali a 2, 4 e 5 anni sembra essere associata positivamente a indici di sviluppo cognitivo che attengono alla capacità di differenziare sé dall'altro (Bischof-Kohler, 1991; Johnson, 1982; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow et al., 1992; Zahn-Waxler, Schiro, et al. 1992) e di assumerne la prospettiva cercando di etichettare e comprendere con esplicite domande (*hypotesys testing*) o attraverso processi di *social referencing* le cause del suo malessere (Kiang, Moreno & Robinson, 2004; Zahn-Waxler, Cole, Welsh & Fox, 1995; Zahn-Waxler, Robinson, et al., 1992). Similmente le conoscenze sulle emozioni dei bambini di età prescolare sono positivamente associate alla messa in atto di comportamenti prosociali verso adulti che esprimono emozioni negative (Denham & Couchoud, 1991) e verso i fratelli più giovani (Garner, Jones & Palmer, 1994). In uno dei primissimi studi sulla sympathy e il comportamento prosociale dei bambini Murphy (1937)

trovo che i bambini di età prescolare reagivano al distress degli altri in una varietà di modi che comprendono sia reazioni di sympathy e iniziative prosociali che reazioni egocentriche come risate aggressive, disinteresse. Più di recente questi primi risultati sono stati replicati in una varietà di studi (Radke-Yarrow & Zahn-Waxler, 1984; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & Chapman, 1992). Eisenberg & Fabes (1998) hanno condotto una meta-analisi riguardante gli studi sullo sviluppo dell'empatia a partire dal 1983 per verificare se vi fossero delle differenze nella responsività empatica manifestata dai bambini in diverse età. I risultati hanno evidenziato un generale aumento della responsività empatica nell'età prescolare e scolare (effect size.24) che tuttavia sembra essere influenzato dalle tecniche di misurazione impiegate. Infatti si è rilevato che l'effetto era più forte nel caso fossero stati impiegati strumenti di autovalutazione e tecniche osservative rispetto ai casi in cui erano state utilizzate rilevazioni di indici non verbali (indici facciali o fisiologici), mentre non si sono rilevate delle differenze negli studi che avevano scelto strumenti di eterovalutazione. Numerosi contributi, inoltre, hanno rilevato un cospicuo aumento delle manifestazioni di comportamento prosociale nei primi anni di vita (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982; Zahn-Waxler, Robinson, et al., 1992; 2001). Ad esempio, Zahn-Waxler, Robinson et al. (1992-2001) e Robinson et al. (2001) hanno studiato le manifestazioni di empatia e sympathy di bambini di 14, 20, 24 e 36 mesi posti di fronte ad uno sperimentatore e alla madre che fingevano di essersi fatti male. Gli studiosi hanno rilevato che con l'età aumentavano la responsività empatica, l'hypotheses testing e i comportamenti prosociali. Van der Maark, Van Ijzendoorn, and Bakermans-Kranenburg (2002) hanno inoltre rilevato un incremento della combinazione di empatia e comportamento prosociale tra i 16 e i 22 mesi in bambini che osservavano la tristezza della madre. Inoltre Lamb e Zakhireh (1997-? Che età) hanno trovato che all'aumentare dell'età aumentano anche i comportamenti prosociali dei bambini nei confronti dei pari.

Hay (1994; Hay, Caplan, Castle, & Stimson, 1991) ha proposto un modello di sviluppo che predirebbe l'esordio dei primi comportamenti prosociali nel secondo anno di vita a cui seguirebbe un leggero declino. Infatti, dopo i 2 anni le azioni prosociali diverrebbero più differenziate. In uno studio su tre coorti di bambini (18-24 mesi, 24-30 mesi, 30-36 mesi), Hay ha rilevato tale declino nella condivisione coi pari tra i 18 e i 24 mesi. Inoltre, la tendenza alla condivisione è risultata essere più stabile nella coorte di bambini più grandi rispetto (24-36 mesi) a quanto accadeva nei bimbi più piccoli (18-24 mesi; Hay, Castle, Davies, Demetriou, & Stimson, 1999). Tuttavia il fatto che Hay studiasse le risposte prosociali solo nei confronti di pari familiari potrebbe avere contribuito a far emergere il pattern osservato

(Eisenberg et al., 2006). Va precisato che diversi studiosi hanno rilevato che la responsività empatica al distress dei pari nei setting naturalistici è relativamente infrequente nella prima e seconda infanzia (Caplan & Hay, 1989; Howes & Farver, 1987; Phirurey, Feshbach & Farver, 1986). In uno studio naturalistico che mirava a studiare le reazioni di bambini di età prescolare al distress dei compagni Lamb e Zakireh (cfr studio; 1997), hanno rilevato che in solo 11 dei 345 incidenti occorsi i bambini hanno prestato soccorso ai compagni. I fattori che sembrerebbero avere favorito la messa in atto di risposte prosociali da parte dei bambini sono stati la durata nel tempo della reazione disforica e il fatto che per quello specifico pari fosse insolito manifestare distress. (Caplan & Hay, 1989). Vari studi sull'argomento hanno permesso di identificare delle tipologie specifiche di comportamenti prosociali che i bambini mettono in atto in seguito alla condivisione empatica o simpatetica. Una modalità d'aiuto particolarmente diffusa nella seconda infanzia e nella prima fanciullezza sembrerebbe essere la tendenza a dare degli oggetti per dividerli ai genitori, ad altri adulti, a fratelli e ai pari (Hay, 1994). Per riuscire ad inserire in un quadro coerente gli studi sullo sviluppo del comportamento prosociale Eisenberg & Fabes (1998) hanno condotto una meta-analisi sugli studi più rilevanti osservando un effettivo incremento della responsività prosociale sia durante l'infanzia (in bimbi con meno di tre anni; effect size =.24) sia nei bambini dell'età prescolare (3-6 anni; effect size =.33). Va pure osservato che seppur in generale dalle meta-analisi emerge un aumento dei comportamenti prosociali nel corso dell'età prescolare (Benenson, Markovits, Roy & Denko, 2003) è pur vero che solitamente le ricerche condotte coinvolgono un numero limitato di partecipanti soprattutto nel caso dei bambini più piccoli (Eisenberg et al. 2006). Eisenberg et al (2006) stessi conoscono che le meta-analisi da loro condotte si basano largamente sull'aggregazione di dati provenienti da studi metodologicamente e qualitativamente diversi. Tuttavia a prescindere dai cambiamenti legati all'età nelle manifestazioni di comportamenti prosociali dei bambini sembrerebbero esserci una grande stabilità interindividuale nei livelli di comportamento prosociale. Côté, Tremblay, Nagin, Zoccolillo, e Vitaro (2002) hanno esaminato la continuità delle traiettorie dei comportamenti di aiuto nel corso della fanciullezza (dai 6 ai 12 anni) rilevando che i bambini che erano entrati dall'asilo con specifici livelli di comportamento prosociale, terminavano il percorso delle scuole elementari con livelli simili. L'osservato livello di stabilità diventa più rilevante considerando che i livelli di comportamenti prosociali sono stati osservati da diversi osservatori (Eisenberg et al. 2006). A partire dai 9 anni, i bambini, avendo sviluppato un senso di sé stabile e coerente si accorgono che anche gli altri individui hanno una propria identità e che quest'ultima influenza i loro comportamenti nelle diverse situazioni. E

sperimentano un' angoscia di distress empatico oltre la situazione. Da questo momento in poi la conoscenza della vita degli altri e delle loro esperienze passate inizia ad influenzare le risposte empatiche. L'empatia, nella sua forma più matura, si caratterizza quindi come una risposta ad un insieme di stimoli comprendenti il comportamento, l' espressività e tutto ciò che si conosce dell'altro. L'acquisizione di questa funzione, dato l'alto livello di sofisticazione dei meccanismi cognitivi implicati ha un'evoluzione graduale che trova, in buona parte delle persone, pieno compimento intorno ai 13 anni. Dall'adolescenza in poi l'acquisizione del pensiero formale consente di astrarre dalla situazione osservata e di rappresentarsi quella dell'altro come stabile.

CAPITOLO 2:

Emotion related regulation ed effortful control: sviluppo, misura, e relazioni con il funzionamento sociale

Nelle passate decadi, la regolazione emotiva è via via diventato un argomento di crescente interesse per gli studiosi dello sviluppo. Ciò è in parte dovuto al rinnovato interesse degli psicologi per lo studio delle emozioni, in parte per il ruolo che la regolazione emotiva svolge all'interno dello sviluppo socio-emotivo e dell'adattamento al contesto (Eisenberg, Spinrad, & Smith, 2004).

In questo capitolo, in linea con la rassegna proposta da Eisenberg, Spinrad & Smith (2004), si tratterà dapprima una breve panoramica delle definizioni che sono state date in letteratura dell'emotion related regulation, quindi si tratteranno i profili di regolazione che permettono di distinguere tra un bambino ipercontrollato, uno ben regolato e uno ipocontrollato, e si sottolineerà come tali profili contribuiscono in modo diverso allo sviluppo psicosociale dei bambini nella prima e seconda infanzia. Verrà inoltre proposta una breve panoramica delle misure impiegate per la rilevazione di aspetti regolativi.

2.1 L'EMOTION-RELATED REGULATION

In passato sono state proposte una grande varietà di definizioni dell'emotion-related regulation. Talune si sono focalizzate sui meccanismi in essa implicati, altre sui domini che ne sono influenzati, altre, ancora, sul *timing* delle attività regolative e sul ruolo svolto dalle altre persone nel processo di regolazione (Eisenberg, Spinrad, Smith, 2004).

Alla luce della complessità dei processi che caratterizzano l'emotion-related regulation, e dei sostanziali cambiamenti del suo ruolo nel corso dello sviluppo, non deve stupire che vi siano tra gli studiosi che frequentano questo ambito di studio posizioni diverse e talora divergenti.

Ad esempio, Kopp & Neufeld (2003) hanno suggerito che nei primi anni di vita la regolazione emotiva è definibile attraverso lo sviluppo di processi estrinseci ed intrinseci che aiutano i bambini: 1) a gestire lo stato di arousal favorendone l'adattamento biologico e sociale, 2) a perseguire i propri obiettivi.

Thompson (1994) ha definito la regolazione emotiva come i processi intrinseci ed estrinseci responsabili del monitoraggio, della valutazione e della modulazione

dell'intensità e della durata delle reazioni emotive al fine di perseguire un obiettivo. Eisenberg, Spinrad, e Smith (2004), raccogliendo e integrando contributi precedenti (ad es. Ross & Thompson, 1994; Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994; Cole, Michael & Teti, 1994) hanno definito l'*emotion-related regulation* come: *“the process of initiating, avoiding, inhibiting, maintaining, or modulating the occurrence, form intensity, or duration of internal feeling states, emotion related physiological processes, emotion-related goals, and the behavioral concomitants of emotion, generally in the service of accomplishing one goal.”* (pag. 278).

Quest'ultima definizione può essere ritenuta particolarmente utile per lo studio dello sviluppo sociale dei bambini, perché basata su delle distinzioni che hanno un solido *background* teorico, hanno immediati risvolti applicativi e sono supportate da numerosi studi empirici (Eisenberg, Spinrad, & Smith, 2004). Ad esempio, in accordo con Mumme, Kermonian e Campos (1994), è di fondamentale importanza differenziare tra la regolazione di stati interni e la regolazione di comportamenti associati al vissuto emotivo. Gli studi condotti nell'infanzia si sono maggiormente focalizzati sulla gestione del vissuto di arousal, laddove studi su bambini più grandi hanno trattato in modo più specifico quei comportamenti associati all'esperienza di un particolare vissuto emotivo. La regolazione degli stati emotivi interni e degli stati psicofisiologici si pensa possa dipendere dall'utilizzo di meccanismi quali l'orientamento dell'attenzione, i comportamenti di autoconforto ed evitamento e il comportamento comunicativo nella prima e seconda infanzia (ad es. Kopp & Neufeld 2004, Rothbart, Ziaie, & O'Boyle, 1992; Stifter & Braungart, 1995). Nelle prime fasi di sviluppo sono più frequentemente utilizzate strategie comportamentali e strategie relative allo spostamento dell'attenzione, che tuttavia nel corso dello sviluppo assumono un'importanza crescente (Derryberry & Rothbart, 1988; Windle & Lerner, 1986). A partire dalla fanciullezza e fino all'età adulta, diventano meccanismi importanti per la regolazione dell'emozionalità strategie cognitive relative alla capacità di distrarsi mentalmente (come pensare a qualcos'altro per alleviare il proprio distress) e la capacità di una ristrutturazione cognitiva positiva (come riconcettualizzare la situazione per sottolinearne gli aspetti positivi) (Lazarus & Folkman, 1984; Sandler, Tein & West, 1994). Un'altra strategia cognitiva che nel medesimo periodo di vita può prevenire o modulare l'esperienza di un'emozione con tono edonico negativo è quella di modificare la valutazione di un obiettivo che si intendeva raggiungere (Heckausen & Schultz, 1995; Skinner, 1999), come ad esempio svalutare l'importanza dello sport se una persona è carente come atleta. La regolazione

dei comportamenti attinenti ad un particolare vissuto emotivo includono il controllo e la modulazione di reazioni, facciali e comportamentali che sono associate ad uno stato psicologico e fisiologico che soggiace all'emozione sperimentata a gli obiettivi che si intendono perseguire (Eisenberg, faves, Guthrie & Reiser, 2000). Questa tipologia di regolazione è rilevabile attraverso misure di controllo inibitorio e attivazionale, ovvero la capacità di inibire o attivare volontariamente un comportamento richiesto in una data situazione (Derryberry & Rothbart, 1997; Kochanska, Murray, & Harlan, 2000; Rothbart & Bates, 1988).

Secondo Eisenberg Spinrad & Smith (2004) l'emotion-related regulation è un processo che interviene prima, durante o dopo che un'emozione è stata elicitata. I ricercatori hanno però la tendenza a focalizzarsi solo sui processi di regolazione che intervengono durante o dopo l'elicitazione di un'emozione. La regolazione che interviene prima di un particolare vissuto emotivo è stata chiamata coping proattivo o regolazione antecedente ad un'emozione (Aspinwall & Taylor, 1997; Gross, 1999; Thompson, 1994). Questo processo è quasi sempre volontario e non coinvolge un re-appraisal positivo (come ad esempio ripensare a qualcosa in una luce più positiva). Esempi di coping proattivo includono il fatto di evitare situazioni che potrebbero coinvolgere un vissuto negativo (ad esempio una persona timida potrebbe evitare un party in cui c'è molta gente) o raccogliere informazioni su un evento per influenzarne l'esito (ad esempio una persona timida potrebbe pianificare di svolgere attività che minimizzano l'interazione sociale). E' questo il caso di quello che viene chiamato "nichepiking" che si riferisce al fatto che una persona eviti situazioni in cui emozioni indesiderabili preferendovi situazioni in cui si attivano emozioni desiderabili (Campos, Frankel, & Camras, 2004; Eisenberg & Spinrad, 2004). Nonostante la frequenza nella vita quotidiana di tali esperienze, ben poco si sa su come i bambini evitano attivamente gli eventi elicитanti una particolare emozione o utilizzano strategie cognitive per inibire, iniziare o modulare le reazioni emotive prima che occorran.

Eisenberg, Spinrad & Smith (2004) sottolineano come nel considerare gli esiti nello sviluppo dell'emotion-related regulation, sia fondamentale distinguere tra regolazione e inibizione. Una buona regolazione coinvolge ottimali livelli di controllo, ma non solo: sono necessarie anche altre capacità, come ad esempio quella di attivare un'azione richiesta. Block & Block (1980) e Cole (1994), sostengono che gli individui ben regolati non sono né iper-controllati (*over-controlled*) né ipo-controllati (*under-controlled*), e hanno la capacità di rispondere in modo flessibile e socialmente accettabile alle

richieste del contesto. In questo modo gli individui ben regolati riescono ad essere spontanei nel comportamento ma anche ad inibire comportamenti spontanei quando richiesto.

La nozione di controllo volontario è molto simile alla definizione che Rothbart dà dell'effortful control (Rothbart & Bates, 1998), concettualizzato come la capacità di inibire una risposta dominante per attivarne una sottodominante. L'effortful control si esplicita nella capacità di regolazione attentiva/controllo attentivo, ovvero l'abilità di focalizzare o dividere l'attenzione quando è necessario in una data situazione, o nell'abilità di inibire o attivare un comportamento quando richiesto, anche se non si vorrebbe farlo). Dal punto di vista neuroanatomico, si ritiene che l'effortful control abbia sede nel corteccia prefrontale (così come le funzioni esecutive), includendo il giro cingolato anteriore e nelle aree ad essa associate (Mirsky, 1996), che sembrano essere direttamente coinvolte nei processi di pianificazione e nella correzione degli errori, nel controllo di pensieri e sentimenti (Posner & De Girolamo, 2000; Posner & Rothbart, 1998).

Oltre agli aspetti autoregolativi, esistono aspetti relativi al controllo (o piuttosto alla sua carenza) che sembrano essere relativamente involontari, come ad esempio l'impulsività (ipo-controllo- riconoscibile nella pulsione istintiva dei bambini a gettarsi in situazioni nuove senza un'adeguata riflessione), oppure una rigida inibizione comportamentale (iper-controllo; visibile in bambini troppo timidi, inibiti e rigidi in situazioni o di fronte a stimolazioni nuove) (Kagan, 1988; Derryberry & Rothbart, 1997; Nigg, 2000). Le sedi neuroanatomiche che soggiacciono a questi processi sono diverse da quelle dell'effortful control. Pickering & Gray (1999) hanno arguito che comportamenti apertamente inibiti (iper-controllati) e impulsivi (ipocontrollati), sono associati con 2 sistemi sottocorticali (Gray, 1975; 1978) ovvero il Behavioral Inhibition System (BIS) che si attiva in situazioni in cui sono presenti stimoli nuovi e stimoli che segnalano punizioni o rinforzi negativi, e il Behavioral Activation System (BAS) che implica suscettibilità a premi o cessazione di punizioni.

La capacità di inibire "effortfully" una prepotente risposta emozionale e comportamentale per metterne in atto una più modulata o comunque differente, è un'abilità implicitamente richiesta in molti compiti di sviluppo, come l'espressione e la regolazione emozionale e, in generale, nei processi di socializzazione (Kochanska, Murray, & Harlan, 2000, Rothbart et al., 1994). In ragione dell'importante ruolo che l'effortful control svolge nello sviluppo sociale dei bambini, molti autori interessati ad

approfondire le relazioni tra le variabili socio-emozionali e le caratteristiche temperamentali nella prima e nella seconda infanzia (Eisenberg et al. 1996; Fabes et al., 1999), hanno scelto tra i possibili approcci allo studio del temperamento, il modello proposto da Rothbart et al. (1994) di cui l'effortful control rappresenta una dimensione essenziale. Nella visione di Rothbart et al. (1994; Putnam & Rothbart, 2006), oltre all'effortful control, vi sono altre due dimensioni fondamentali per definire il temperamento: l'estroversione e l'emozionalità negativa, che rappresentano le dimensioni reattive del temperamento. L'estroversione è indicata da alti livelli di piacere e divertimento collegati a situazioni che implicano un forte coinvolgimento emotivo o a stimoli nuovi, da alti livelli di impulsività e bassi livelli di timidezza. L'emozionalità negativa è definita da alti livelli di affettività negativa di fronte a episodi di sofferenza vissuti o anticipati, e di fronte a stimolazioni sensoriali (rumori, luci suoni) molto intense o complesse.

2.2 LA MISURA DELL'EFFORTFUL CONTROL NELL'ETÀ PRESCOLARE

In letteratura esistono diversi strumenti e procedure che permettono di misurare l'effortful control dall'infanzia fino all'età adulta.

In relazione al focus di questo lavoro, verranno di seguito descritte le misure etero valutative e le tecniche osservative impiegate in letteratura per rilevare l'effortful control nel corso dell'età prescolare. In questo modo sarà possibile non solo avere una panoramica delle tecniche impiegate, ma, per quanto riguarda le tecniche osservative, si potrà avere un'idea dell'efficacia di tali prove nel misurare l'effortful control e nel predire un buon funzionamento sociale.

2.2.1 Strumenti etero valutativi Rothbart et al. (2001) hanno creato uno strumento parents/reports per la valutazione del temperamento di bambini di età compresa tra i 3 ed i 7 anni, il Children Behavior Questionnaire(CBQ), di cui Putnam e Rothbart (2006) hanno sviluppato una versione breve a 94 item (CBQ-SF, Children Behavior Questionnaire Short Form). Tali strumenti - che verranno descritti in dettaglio nel secondo studio della presente tesi - rappresentano certamente il questionario più utilizzato per la misura degli aspetti reattivi e autoregolativi del temperamento nel panorama internazionale.

2.2.2 Tecniche osservative In letteratura tuttavia sono state proposte varie tecniche osservative per la misura dell'effortful control e in questa sede ci focalizzeremo sulla descrizione di queste ultime, descrivendole brevemente e commentandone l'efficacia. Inoltre di volta in volta si chiarirà fino a che punto le tecniche impiegate per la misura dell'effortful control misurino esclusivamente l'effortful control oppure misurino contemporaneamente anche aspetti reattivi del temperamento.

Infatti gli aspetti distintivi dell'effortful control sono la capacità di dividere e focalizzare l'attenzione a di inibire o attivare comportamenti quando richiesto dal contest, o anche se non è la risposta che in quel momento sarebbe istintiva. Tuttavia, è possibile che quando un dato compito implica l'assegnazione di premi o punizioni intervengano le componenti reattive del temperamento (in seguito all'attivazione del *Behavioral Inhibition System*-BIS e del *Behavioral Activation System*-BAS

La batteria di prove di Kochanska per la misura di effortful control Grazyna Kochanska ha sviluppato una batteria di prove (differenziate in base alle diverse età) da utilizzare nell'infanzia e nella prima età scolare, volte a misurare 5 componenti dell'effortful control: la capacità di dilazione della gratificazione (*delaying*), la capacità di rallentare l'attività fine e grossomotoria (*slowing down motor activity*), la capacità di sopprimere o attivare un'attività in risposta ad un segnale (*suppressing initiating activity to a signal*), l'effortful attention, la capacità di abbassare la voce sotto richiesta (*lowering voice*). Alcuni esempi sono riportati nella tabella 1. Solitamente è prassi calcolare dei punteggi compositi dell'effortful control, poiché i vari indici sono fortemente intercorrelati tra di loro (Spinrad, Eisenberg & Gartner, 2007).

Inoltre Kochanska & Knaack (2003) hanno rilevato una forte consistenza nel tempo dell'effortful control.

L'affidabilità dei compiti è generalmente buona, con valori di $K > .80$ nella maggior parte dei compiti. A 22 mesi l'affidabilità della batteria si è dimostrata accettabile con un alpha di .42 e una correlazione media item totale di .27; a 33 mesi l'alpha era .77 e la correlazione media item totale era .42 (Kochanska et al., 2000); a 45 mesi l'alpha era .79 (Kochanska, Coy, & Murray, 2001).

Il punteggio composito di effortful control ha mostrato una stabilità discreta tra i 22 e i 33 mesi ($r = .44$), una stabilità buona tra i 33 e i 45 mesi ($r = .80$), e una discreta tra i 22 e i 45 mesi ($r = .36$; Kochanska et al., 2001; Kochanska & Knaack, 2003). Inoltre il punteggio composito correlava con i parents-report del controllo inibitorio dei bambini

(ad es. le correlazioni con le eterovalutazioni di madri e padri a 33 mesi era di .45 in entrambi i casi; Kochanska et al., 2000).

Tabella 1 Alcuni esempi di compiti per la misura dell'effortful control, tratti dalla batteria di Kochanska

Dimensioni effortful control	Nome prova	Descrizione prova
DELAY	<i>Snack delay</i>	il bambino deve aspettare che lo sperimentatore suoni un campanello prima di poter prendere una caramella (M&M) da sotto una tazza di vetro. Vengono effettuate 4 ripetizioni, con rispettiva durata dell'attesa (delay) di 10 sec, 20 sec, 30 sec, 15 sec. Quando viene raggiunta la metà di tempo di attesa lo sperimentatore solleva la campanella ma non la suona (ad esempio nel caso dell'attesa di 10 sec, al quinto secondo lo sperimentatore solleva la campanella senza suonarla).
SLOWING DOWN MOTOR ACTIVITY	<i>Rabbit and turtle</i>	il bambino/a deve muovere velocemente il coniglio e lentamente la tartaruga lungo un percorso, fino ad arrivare alla meta (rappresentata da un granaio).
SUPPRESSING/ INITIATING ACTIVITY TO A SIGNAL	<i>Bird and dragon</i>	lo sperimentatore si avvale di due pupazzi da mano, un orso ed un drago. I due pupazzi danno ordini diversi e al bambino/a viene chiesto di ascoltare ed eseguire ciò che dice l'orso ma non ciò che chiede il drago.
EFFORTFUL ATTENTION	<i>Shapes</i>	È stato adattato il compito Stroop per valutare la capacità di focalizzarsi su una figura percettiva sottodominante piuttosto che dominante. Lo sperimentatore fa vedere al bambino/a tre immagini grandi e tre immagini piccole degli stessi frutti. Vengono poi mostrate tre figure, ciascuna raffigurante un frutto piccolo all'interno di un frutto grande diverso (ad esempio una piccola mela in una banana grande). Viene chiesto al bambino di indicare i frutti piccoli (ad esempio: "Mostrami la mela piccola".)
LOWERING VOICE	<i>Whispering</i>	lo sperimentatore mostra al bambino/a dodici carte raffiguranti personaggi di famosi cartoni animati. Gli/le viene chiesto di dire a bassa voce il loro nome.

Infine in una serie di studi Kochanska ha rilevato dei legami tra le sue misure di effortful control e indici di coscienza, emozionalità ed adattamento (ad es Kochanska & Knaack, 2003; Kochanska, Murray, Jacques, Koenig, & Vandegest, 1996; Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Kochanska, Tjebkes, & Forman, 1998; Kochanska et al., 2000; 2001). Emerge, pertanto, che non solo la misura ha buone caratteristiche psicometriche,

ma potrebbe essere una misura utile per coloro che sono interessati ad indagare le relazioni tra l'effortful control e lo sviluppo socio emotivo dei bambini.

Il compito di dilazione della gratificazione di Mischel Compiti di dilazione della gratificazione, con piccolissime differenze gli uni dagli altri, sono stati utilizzati con successo con bambini di età prescolare e scolare (Ayduk et al., 2000; Krueger, Caspi, Moffitt, White, & Stouthamer-Loeber, 1996). Ad esempio Mischel e collaboratori, hanno sviluppato il compito classico di dilazione della gratificazione in cui ai bambini viene detto che se attenderanno fino al ritorno dello sperimentatore (che si fa attendere per un lungo periodo)

riceveranno un premio più bello o grande di quello che avrebbero non attendendolo (Mischel, 1974; Mischel & Baker, 1972; Shoda, Mischel, & Peake, 1990).

I risultati ottenuti in studi che hanno utilizzato questo paradigma hanno messo in luce che bambini di età prescolare con buone capacità di dilazionare la gratificazione avevano in adolescenza e nell'età adulta buone competenze cognitive e accademiche e una buona capacità di tollerare la frustrazione (Mischel, 2000; Mischel, Shoda, & Peake, 1988; Shoda et al., 1990).

Similmente a quanto osservato per il compito di Kochanska, è possibile che questo compito misuri sia il controllo attentivo (Shoda et al., 1990) che l'impulsività.

Compiti per la misura delle funzioni esecutive In letteratura è da alcuni condivisa l'idea che alcune tecniche utilizzate per misurare le funzioni esecutive siano indicatori anche della capacità di autoregolazione (Blair, 2003; Gerardi-Caulton, 2000). La maggior parte di questi compiti sono molto simili al compito di Stroop utilizzato da Kochanska (che richiede di inibire una caratteristica percettiva dominante in favore di una sottodominante, come nel compito Shapes, cfr tabella 1).

Allo stesso scopo, Blair (2003) ha impiegato anche altre due misure, utilizzabili con bambini di 3-5 anni, in verità simili a quelle di Kochanska sulla soppressione/attivazione di un movimento. In un compito viene detto ai bambini di sbattere un cilindro su un tavolo per due volte quando lo sperimentatore lo sbatte una volta e una volta quando lo sperimentatore lo sbatte due volte. L'altro compito era quello pensato da Gerstadt, Hong, e Diamond, (1994) che hanno utilizzato un paradigma simile a quello di Stroop, in cui viene chiesto ai bambini di dire "giorno" quando gli viene mostrata una carta con un fondo nero e con disegnate sopra delle stelle e una luna e "notte" quando gli viene mostrata una carta con fondo bianco e con

disegnato sopra un sole splendente. In entrambi i compiti il processo cognitivo richiesto è quello di inibire una risposta dominante per ricercare nella mente quella corretta e sottodominante.

Sia lo studio di Gerstadt et al. (1994), sia quello di Blair (2003), hanno rilevato che la prestazione a questo tipo di compiti aumenta con l'età. Inoltre, Blair ha rilevato che un punteggio composito di queste due misure correla positivamente con l'intelligenza verbale. Tuttavia, se le prestazioni al compito di Blair nel corso dell'età prescolare i bambini riescono bene nel 66% dei casi al compito di Gerstadt et al. (1994) avevano bassi livelli di performance prima dei 5 anni.

Gerardi-Caulton (2000) ha utilizzato un compito simile con bambini di età compresa tra i 24 e i 36 mesi. Ai bambini veniva chiesto di schiacciare un bottone su cui era dipinta un'illustrazione quando quella stessa illustrazione compariva sullo schermo del computer. Tuttavia, alle volte l'illustrazione compariva sul lato del computer dove c'era il pulsante, a volte sul lato opposto. Si è rilevato che, ancora una volta, i livelli di performance aumentavano con l'età ed erano positivamente associata a differenze individuali nell'effortful control riferito dai genitori (specialmente con legate alla regolazione attentiva, come l'attenzione focalizzata) e alla performance in compiti di Kochanska legati alla capacità di dilazione. I bambini che rispondevano più lentamente ed accuratamente al compito tendevano ad avere alti punteggi nelle misure osservative di effortful control. In linea con quest'ultima considerazione, sembrerebbe pertanto che il compito di Gerardi-Caulton misuri congiuntamente effortful control ed impulsività.

Come osservano Spinrad, Eisenberg e Gartner (2007) studi condotti sulle funzioni esecutive, gli studiosi non hanno rilevato un'associazione tra queste misure e indicatori del funzionamento sociale. Pertanto queste misure non sembrerebbero ideali non per predire l'adattamento dei bambini.

Eisenberg's Puzzle Box Task Eisenberg e collaboratori hanno sviluppato una misura utilizzata con successo in studi con bambini di almeno 4 anni: si tratta di un puzzle task, che similmente ai compiti di Kochanska, misura una combinazione di persistenza dell'attenzione, controllo inibitorio e impulsività. In questo compito ai bambini viene richiesto di completare un puzzle con pezzi di legno, contenuto dentro una grossa scatola, senza guardare.

Un telo copre la visione del puzzle. Nel medesimo telo vi sono due manicotti in cui i bambini possono inserire le braccia e provare a completare il puzzle. Il telo tuttavia si può facilmente sollevare e i bambini possono vedere il puzzle. Ai bambini viene detto

che devono finire il puzzle entro 4-5 minuti e se ci riusciranno riceveranno un bel premio. Lo sperimentatore lascia la stanza e qualora i bambini finiscano il puzzle prima dello scadere del tempo possono richiamare lo sperimentatore suonando una campanella. I bambini vengono videoripresi. Si computa la proporzione tra il tempo in cui i bambini provano a completare il puzzle senza barare e senza fare altro e il tempo complessivo della scuola. Inoltre, si può anche considerare la proporzione del tempo che i bambini impiegano barando e la durata complessiva della prova. Solitamente l'accordo tra osservatori indipendenti è non inferiore a .97.

Questa misura (la persistenza da sola, o la persistenza meno il tempo di baro) è consistentemente correlata con il livello di effortful control valutato dai genitori dei bambini (attraverso il Children's Behavior Questionnaire, 2001) e modelli di equazioni strutturali hanno evidenziato che contribuisce insieme a tali strumenti eterovalutativi a misurare il costrutto sovraordinato effortful control in modelli che hanno utilizzato le equazioni strutturali (Cumberland, Eisenberg, & Reiser, 2004; Eisenberg et al., 1997, 2000, 2003, 2004).

La persistenza dell'attenzione correla positivamente con la resilienza (Cumberland et al., 2004), l'adattamento e bassi problemi di internalizzazione (Eisenberg et al., 1996; Valiente et al., 2003) nell'età prescolare.

2.3 LA RELAZIONE TRA L'EMOTION-RELATED REGULATION E LA QUALITÀ DEL FUNZIONAMENTO SOCIALE

Sulla base delle considerazioni fin qui esposte è logico attendersi che l'effortful control e gli aspetti meno volontari (altresì detti reattivi) del controllo abbiano effetti diversi sulle competenze sociali, l'adattamento e la resilienza dei bambini, così come sulla loro capacità empatica (quest'ultimo argomento tuttavia verrà trattato nello studio 3 della presente tesi).

Facendo riferimento ai lavori di Block & Block (1980) Eisenberg e coll. (Eisenberg & Fabes, 1992) Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser, 2000) hanno differenziato tre stili di regolazione e controllo: altamente inibito, impulsivo, e ottimamente controllato e hanno proposto un modello euristico che possa spiegare come essi agiscano nel predire il funzionamento e l'adattamento sociale. I bambini altamente inibiti (iper-controllati) hanno alti livelli di inibizione comportamentale involontaria, livelli di controllo inibitorio bassi o nella media, bassi livelli di controllo attivazionale e bassi o moderati livelli di controllo attentivo. Inoltre, sono solitamente predisposti a sperimentare

emozioni negative e sono a rischio di sviluppare problemi di internalizzazione (come ad es. depressione, o ritiro sociale).

Gli individui impulsivi (ipo-controllati) hanno bassi livelli di effortful control (includendo controllo inibitorio, attivazionale e attentivo) e alti livelli di suscettibilità del Behavioral Activation System (BAS). Ci si attende che bambini ipo-controllati sviluppino basse competenze sociali e siano predisposti a soffrire di problemi di esternalizzazione.

Infine, gli individui ottimamente regolati, dovrebbero avere livelli relativamente alti di effortful control (includendo controllo inibitorio, attivazionale e attentivo) ed essere flessibili nell'uso dei comportamenti autoregolativi. inoltre, dovrebbero essere moderati nell'uso di inibizione e approccio, così da non risultare né inibiti né impulsivi. Pertanto, gli individui ottimamente regolati si ritiene siano ben adattati, resilienti e socialmente competenti.

Effetti degli stili di regolazione (inibito, impulsivo e ben regolato) sul funzionamento sociale e sull'adattamento dei bambini sono empiricamente rintracciabili in tutte le fasi dello sviluppo, tuttavia in questa sede ci concentreremo su quei contributi empirici che si sono focalizzati sulla prima e seconda infanzia.

2.3.1 Prima infanzia.

Lo sviluppo della regolazione emotiva nella prima infanzia è considerata una tappa fondamentale nello sviluppo socio-emotivo dei bambini (Thompson, 1994). In generale i ricercatori che se ne sono occupati in questa fascia di età si sono concentrati: sulle strategie comportamentali utilizzate dai bambini per regolare i loro vissuti emotivi, delle relazioni tra regolazione emotiva e funzionamento sociale, e, in misura minore, sull'influenza differenziale di componenti reattive e autoregolative del temperamento sul funzionamento sociale.

Le strategie comportamentali. Un approccio comunemente utilizzato per studiare la regolazione emotiva nell'infanzia coinvolge l'esame di quelle azioni o quelle strategie comportamentali finalizzate a ridurre o modulare la reattività emotiva. Esse includono l'azione di scostare lo sguardo, comportamenti di orientamento, comportamenti di autoconforto, distrazione e social referencing. Di particolare interesse per gli studiosi dello sviluppo è comprendere come queste strategie si sviluppino nel corso della prima infanzia. Diversi autori hanno suggerito che le strategie utilizzate dai bambini diventano più efficaci nel regolare le emozioni in seguito alla acquisizione

di meccanismi cognitivi via via più complessi (Kopp, 1989; Gronlick, Bridges & Connell, 1996; Mangelsdorf, Shapiro, & Marzolf, 1995; Parritz, 1996; Rothbart et al., 1992). Un altro aspetto che ha suscitato un certo interesse nei ricercatori riguarda l'efficacia delle strategie nella riduzione dei vissuti negativi (Calkins & Johnson, 1998; Gronlick et al. 1996; Stifter & Braungart, 1995); se alcune strategie sembravano avere una funzione regolatoria di riduzione dell'arousal negativo, altre sembravano associarsi ad un suo incremento. Stifter e Braungart (1995) hanno esaminato l'efficacia di certi comportamenti regolatori in risposta a compiti che implicavano frustrazione in bambini di 5 e 10 mesi. I risultati hanno evidenziato che i comportamenti di autoconforto erano collegati alla riduzione dell'arousal ad entrambe le età, mentre a 10 mesi i comportamenti di orientamento funzionavano solo con bassa intensità dell'arousal e quelli di evitamento con alti livelli di arousal. Pertanto, alcune strategie comportamentali sono più efficaci in certe età che in altre.

Alcuni studi hanno mostrato che strategie diverse sono efficaci nel regolare emozioni diverse. Buss e Goldsmith (1998), ad esempio, hanno rilevato che alcuni comportamenti sono efficaci nel regolare la rabbia (ad es. distrazione, approccio), ma non la paura. Diener e Mangelsdorf (1999), dal canto loro, hanno rilevato che l'evitamento sembra essere utile per minimizzare la paura, ma non la rabbia. Questi studi sembrano quindi suggerire che l'adattività di una strategia debba essere considerata in relazione ad ogni emozione specifica.

Altri studiosi hanno approfondito lo studio delle relazioni tra emozionalità e strategie di regolazione, al fine di predire il funzionamento sociale dei bambini: è emerso che i bambini con bassi livelli di emozionalità negativa, o con alti livelli di regolazione, sono meglio adattati e più competenti socialmente (Eisenberg, Spinrad, & Smith, 2004). Di converso, bambini predisposti a vivere intense emozioni negative o scarsamente regolati, sembrano avere basse competenze sociali (Eisenberg, & Fabes, 1992) e rischio hanno maggiore probabilità di manifestare problemi comportamentali nel corso dello sviluppo (Bates, Maslin, & Fankel, 1985; Shaw, Keenan, Vondra, Delliquary, & Giovannelli, 1997, Moore Cohn & Campbell, 2001; Calkins & Damon, 2000). L'utilizzo di strategie comportamentali sembra influenzare positivamente anche la qualità delle relazioni interpersonali, il legame di attaccamento (Braungart & Stifter, 1991) e le modalità di gioco coi pari (Calkins, Gill, Johnson, & Smith manca, 1999).

L'effortful control e il controllo inibitorio. In termini teorici si è già sottolineato il fatto che la distinzione tra forme reattive e auto regolative del temperamento è un

aspetto cruciale per studiare l'influenza dei processi di regolazione sullo sviluppo socio-emotivo dei bambini. La capacità di effortful control compare intorno al primo anno di vita ma si sviluppa considerevolmente tra i 22 e i 33 mesi (Kochanska et al., 2000; Reed, Pien, & Rothbart, 1984) e continua a svilupparsi nel corso dell'età prescolare, assumendo una sempre maggior volontarietà (Posner & Rothbart, 1998; Rothbart & Bates, 1998).

Tra le diverse componenti dell'effortful control descritte precedentemente, quella che sembra essere particolarmente importante nei primi anni di vita è la regolazione attentiva (Rothbart & Bates, 1998). A supporto di questa affermazione possono essere citati diversi studi che, misurando la regolazione attentiva modo attraverso un approccio multimetodo, mostrano come i bambini con alti livelli di regolazione attentiva tendono a sperimentare bassi livelli di distress (Eisenberg, Spinrad, & Smith, 2004). Ad esempio, a 4 mesi i bambini che mostrano di avere una spiccata capacità di rifocalizzare l'attenzione su localizzazioni spaziali distanti l'una dall'altra, provano meno distress nelle situazioni di laboratorio (Rothbart et al., 1992). Anche i bambini di 8-10 mesi che erano capaci di mantenere l'attenzione più a lungo su un gioco, erano gli stessi che mostravano meno reazioni di rabbia e disagio in risposta a degli stimoli avversivi (Kochanska, Coy, Tjebkes, & Husarek, 1998). Sebbene non sia chiaro fino a che punto queste forme precoci di controllo attentivo si possano considerare volontarie, si può comunque affermare che esse costituiscono delle forme abbozzate di effortful control.

Il controllo attentivo è stato anche associato ad indici di comportamenti sociali appropriati. Ad esempio Kochanska et al. (1988), che bambini con alti livelli di controllo attentivo tra gli 8 e i 10 mesi tendevano a mostrare alti livelli di *compliance* e accondiscendevano più prontamente alle proibizioni della madre.

Inoltre, Kochanska e coll. hanno rilevato in una serie di studi delle associazioni positive tra effortful control e: una buona regolazione emotiva (Kochanska et al. 1998; Kochanska et al., 2000), la capacità di internalizzare norme morali (Kochanska, Murray, Jacques, Koenig & Vandegest, 1996; Kochanska, Tjebas & Forman, 1988).

D'altro canto in letteratura c'è sempre maggior supporto all'idea che l'inibizione comportamentale sia associata negativamente con la competenza sociale. Più nello specifico, i bambini inibiti sono a rischio di disturbi d'ansia, tendono a manifestare sintomi di ritiro sociale e alti livelli di paura di tratto (Kagan, 1989, Kagan, Reznick, &

Snidman, 1987; Kagan et al., 1988; Kagan, Snidman, & Arcus) e tendono nel tempo a sviluppare problemi di internalizzazione.

2.3.2 Età prescolare e scolare.

Più ricco è il panorama degli studi che si sono occupati delle relazioni tra l'effortful control e il funzionamento sociale nel corso dell'età prescolare. In questo settore di ricerca sono numerosissimi i contributi che hanno studiato il ruolo delle componenti auto regolative del temperamento sul funzionamento sociale e alcuni autori, in particolare Eisenberg e collaboratori, hanno approfondito l'influenza differenziale che componenti auto regolative e reattive del temperamento hanno sul funzionamento sociale.

La relazione tra effortful control, adattamento e competenza sociale.

Un sempre crescente numero di studiosi ha fatto dimostrato come l'effortful control contribuisca a un positivo funzionamento sociale (ad es. Gilliom, Show, Beck, Schonberg, & Luxon, 2002; Kochanska, Murray & Cox, 1997; Kochanska et al., 1996; Olson, Schilling & Bates, 1999; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994; Rothbart & Bates, 1998). Ad esempio, si è rilevato che bambini di età prescolare con alti livelli di controllo attentivo (riferito da genitori o insegnanti), tendono a rispondere in modo costruttivo alle emozioni negative che vivono nella scuola dell'infanzia (ad esempio non utilizzando forme di aggressività verbale diretta quando vivevano rabbia nei confronti dei compagni; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994); bambini con le medesime caratteristiche sono anche i popolari tra i pari, esono descritti dagli adulti come socialmente competenti (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, et al., 1995; Eisenberg, Fabes et al., 2000). Inoltre, negli stessi bambini, alti livelli di controllo attentivo predicevano alti livelli di sympathy due anni dopo (Eisenberg, Fabes, Murphy et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, et al., 1995).

Nei bambini di età scolare il controllo attentivo è anche associato a bassi livelli di problemi di esternalizzazione (Eisenberg, Fabes & Guthrie, et al. 1996; Eisenberg, Fabes et al., 2000). Similarmente, i bambini con alti punteggi in una prova di persistenza attentiva misurata attraverso il Puzzle Task, hanno mostrato di avere, soprattutto nei primi anni delle elementari, alti livelli di competenza sociale e bassi livelli di problemi comportamentali (Eisenberg, Fabes & Guthrie, et al. 1996; Eisenberg, Fabes et al., 2000).

L'effortful control ha dimostrato di avere anche a lungo termine una soddisfacente validità predittiva di un buon funzionamento sociale. Ad esempio Eisenberg, Guthrie et al. (2000) hanno rilevato che il controllo attento prediceva bassi problemi di esternalizzazione due anni dopo, anche controllando l'effetto dei problemi di esternalizzazione due anni prima. Similmente il controllo attento prediceva positivamente la competenza sociale due anni dopo. (Eisenberg, Fabes et al., 2000).

La relazione differenziale dell' effortful control e dell'impulsività sulla qualità del funzionamento sociale.

In studi recenti Eisenberg e collaboratori hanno analizzato in alcune ricerche anche la relazione l'effortful control, l'impulsività (con quest'ultima vista come un indice di controllo reattivo con alta attivazione del BAS e bassa tendenza all'attivazione nel BIS; Pickering & Gray, 1999) con il funzionamento sociale. Sulla base del modello concettuale esposto precedentemente (cfr par.2.3) gli autori si attendevano che i problemi di esternalizzazione e quelli relativi alla competenza sociale potessero essere predetti da alti livelli di impulsività e da bassi livelli di effortful control. I problemi di internalizzazione (depressione, ansia, ritiro sociale), secondo gli autori, potevano invece essere associati a un basso effortful control, un basso o medio controllo inibitorio, una bassa impulsività e ad alti livelli di inibizione comportamentale (Eisenberg, Spinrad & Smith, 2004).

Le ricerche condotte sembrano fornire iniziale supporto a queste ipotesi. Eisenberg, Cumberland et al., (2001) hanno rilevato che i bambini con problemi di esternalizzazione avevano più bassi livelli di effortful control, più bassi livelli di controllo inibitorio e più alta impulsività rispetto ai bambini non affetti da questi problemi.

Diversamente i bambini con problemi di internalizzazione, pur non differendo dal gruppo senza problematiche comportamentali per quanto concerne la capacità di inibizione comportamentale, avevano più bassi livelli di impulsività e di effortful control.

Questi risultati sottolineano l'importanza di differenziare tra effortful control e forme reattive di controllo per predire il funzionamento e l'adattamento sociale.

In una ricerca successiva Spinrad, Eisenberg et al. (2006) - condotta attraverso un disegno longitudinale che prevedeva un gruppo di bambini di circa 4 anni e mezzo e l'altro di circa 8 anni, entrambi testati nuovamente due anni dopo - hanno trovato che

alti livelli di impulsività predicevano bassi livelli di popolarità due anni dopo. Inoltre, l'associazione positiva tra effortful control e popolarità era mediata dalla resilienza. Ancora una volta i risultati sembrano supportare l'idea secondo cui la regolazione emotiva possa essere differenziata in forme reattive ed auto regolative.

SEZIONE 2

LE RICERCHE

Lo sviluppo della responsività empatica in bambini di 3 e 5 anni in risposta a stimoli espressivi e situazionali

3.1 INTRODUZIONE TEORICA

3.1.1 Brevi cenni sulle prime tappe dello sviluppo dell'empatia In letteratura esiste una lunga e consolidata tradizione di ricerca che, a partire dagli inizi del secolo scorso, ha sistematicamente elaborato dei modelli per descrivere il funzionamento e lo sviluppo dei processi empatici. In questo ambito di studi un settore ancora poco esplorato è quello dello studio dell'empatia nei primi anni di vita. Gli studiosi collocano la comparsa delle prime compiute manifestazioni empatiche durante il secondo anno di vita (Hoffman, 1984; Zahn-Waxler et al., 1992a; Kasari et al., 2003), età in cui la componente affettiva dell'empatia, ovvero la responsività emotiva ai vissuti altrui, già osservabile nel primo anno di vita (Bischof-Köhler, 1991; Hoffman, 2001), si integra con le componenti cognitive che attengono alla capacità di considerare sé e l'altro come entità distinte, ovvero la capacità di *self-objectification* ("oggettivazione del sé"). Nella visione degli autori, oltre alle componenti affettive e cognitive, nelle manifestazioni empatiche entra in gioco anche un terzo fattore: la motivazione. Secondo Bischof-Köhler il fatto di empatizzare con la sofferenza di un altro, causa dolore in chi la condivide. Per far fronte a questa sofferenza, chi empatizza può essere motivato a comportarsi in due modi diversi: orientare i propri comportamenti verso l'altro, mettendo in atto dei comportamenti prosociali, volti a confortarlo; oppure orientare i propri comportamenti verso di sé (comportamenti autocentrati), adottando delle strategie di evitamento, volte ad allontanare l'altro e con lui la sofferenza che provoca. Inoltre, alcuni autori evidenziano che la comprensione e la condivisione del dolore e della sofferenza dell'altro può originare una serie di comportamenti di "autoconforto" (Davis, 1994; Van der Mark et al., 2002; Zahn-Waxler et al. 1992b), volti a trovare delle modalità di attenuazione della propria sofferenza che non passano attraverso l'aiuto all'altro (come ad esempio cercare consolazione presso una figura di riferimento) e perciò ascrivibili tra le reazioni autocentrate. Per quanto riguarda, invece, le reazioni comportamentali rivolte verso l'altro, c'è un generale accordo tra gli studiosi nel ritenere che l'empatia promuova la messa in atto di comportamenti prosociali (Hoffmann, 2001; Zahn-Waxler et al., 2000) e lo sviluppo stesso dei comportamenti di aiuto sembra essere strettamente legato a quello delle manifestazioni empatiche (Zahn-Waxler et al., 1992a; Feshbach, 1996; Friedlmeier, 1996; Zahn-Waxler et al., 2000). Infatti, i

comportamenti prosociali compaiono tra il primo e il secondo anno di vita, e diventano via via più frequenti e appropriati al crescere della capacità di comprendere e condividere emotivamente la situazione altrui, ovvero sia di sperimentare forme di empatia più mature (Zahn-Waxler et al., 1992a). Quindi, tanto più i bambini saranno in grado di vedere la situazione dal punto di vista dell'altro, e perciò di fornirgli un aiuto adeguato, tanto più sarà probabile che mettano in atto dei comportamenti prosociali (Eisenberg & Fabes, 1991).

3.1.2 In risposta a quali stimoli o “segnali” i bambini provano empatia? Gli indici presenti nel contesto Bischof-Köhler (1991) affronta il problema di quali stimoli elicitino risposte empatiche durante i primi anni di vita. In particolare, l'autrice approfondisce il ruolo degli stimoli situazionali e di quelli espressivi nel generare delle risposte empatiche, al punto che individua due forme fondamentali di empatia che si sviluppano nei primi tre anni di vita: l'una indotta da stimoli espressivi (cioè espressioni facciali, vocalizzi, posture che rendono manifesta l'emozione vissuta dall'altro), l'altra indotta da stimoli situazionali (cioè eventi, o caratteristiche della situazione che possono giu si stificare il vissuto emotivo dell'altro). Nel modello di Bischof-Köhler l'empatia indotta da stimoli espressivi si manifesta nel secondo anno di vita, quando i bambini riconoscono sé stessi come diversi dagli altri a livello fisico e psicologico (*reflective self-concept*), acquisendo parzialmente la capacità di oggettivazione di sé. Questa acquisizione consente al bambino di condividere l'emozione dell'osservato, restando consapevole che l'emozione condivisa è originata da quella provata dall'altro. A conferma del precoce sviluppo della capacità dei bambini di rispondere agli stati emotivi osservati negli altri, studi sul *social referencing* evidenziano come il bambino già a 7 mesi inizi ad attribuire un significato alle espressioni emotive altrui e a rispondervi in modo selettivo, ricavando informazioni utili per regolare il proprio comportamento (Sorce, Emde & Frank, 1982).

Perché si manifesti il secondo tipo di empatia descritta dalla Bischof-Köhler, ovvero quella indotta da stimoli situazionali, è necessario che si sviluppi pienamente la capacità di oggettivazione di sé: solo allora il bambino sarà in grado di creare un nesso tra un oggetto reale e la sua immagine mentale, che l'autrice chiama “identificazione sincronica” (Bischof-Köhler, 1991). Grazie all'acquisizione di tale capacità, il bambino diventa in grado di comprendere che i fatti che accadono all'altro possono rappresentare (o avere identità sincronica con) eventi che sono accaduti, accadono o potrebbero accadere anche a lui medesimo; per cui, la situazione che l'altro vive, sarà percepita dal bambino come se la si vivesse in prima persona. Questa peculiare capacità prende il nome di induzione di

prospettiva (*perspective induction*), una sorta di precursore della più matura capacità di *perspective taking*, che si svilupperà in modo più maturo a partire dai 5 anni di età (Strayer, 1993). A quest'età, l'acquisizione di abilità e processi cognitivi più maturi, consente ai bambini di avere accesso a forme di empatia più evolute, in cui gli indici situazionali assumono un'importante funzione di mediatori nella condivisione dell'affettività altrui. È questo il caso di quella che Bischof-Köhler chiama "empatia basata sull'evento", in cui il bambino focalizza l'attenzione sull'evento e sulla situazione che l'altro sta vivendo, e richiama alla mente una propria esperienza simile e l'emozione ad essa associata (Strayer, 1993). Per tale ragione parla anche di empatia attivata attraverso un processo di "associazione diretta" tra l'esperienza propria e quella osservata nell'altro (Hoffman, 2001).

Bischof-Köhler (1991) ha cercato di rintracciare empiricamente il momento di comparsa delle manifestazioni empatiche, utilizzando un paradigma sperimentale simile a quelli utilizzati in letteratura (Zahn-Waxler, et al. 1979) che le rendesse osservabili nei bambini di due anni. Tale paradigma verrà riutilizzato con piccole modifiche in numerosi studi successivi (Draghi-Lorenz, 1995; Zahn-Waxler, 1992a) che con sviluppo atipico (Kasari et al., 2003; Zahn-Waxler et al., 2000). La situazione sperimentale in laboratorio era organizzata nel modo seguente: un bambino viene fatto giocare per qualche minuto con uno sperimentatore, che mostra di essere particolarmente affezionato ad un orsetto di peluche. Ad un certo punto l'orsetto si rompe. Secondo l'autrice vengono in tal modo presentate al bambino delle informazioni per comprendere lo stato d'animo dello sperimentatore attraverso alcuni indici situazionali. In seguito alla rottura del giocattolo, lo sperimentatore manifesta evidente dispiacere. Secondo l'autrice agli indici situazionali vengono così affiancati anche degli indici espressivi). Da questo momento in poi vengono osservati per 150'' le espressioni facciali e i comportamenti che i bambini mettono in atto spontaneamente. Durante tutto il tempo della sperimentazione è presente la madre di ciascun partecipante, in modo che il bambino possa trovare conforto in lei, qualora ne sentisse il bisogno. Il paradigma di ricerca di Bischof-Köhler si focalizza sull'osservazione delle risposte empatiche dei bambini in un contesto in cui gli stimoli espressivi (lo sperimentatore che si lamenta) e quelli situazionali (l'orsetto rotto) sono compresenti: in tal modo non è però possibile comprendere in che misura i soli stimoli situazionali e i soli stimoli espressivi intervengono nell'elicitare una risposta affettiva vicaria nel bambino. La questione, tuttavia, è importante, in quanto, come abbiamo visto, la stessa autrice ipotizza che i due tipi di stimoli possano attivare forme diverse di empatia. Inoltre, nella vita di tutti i giorni, le due tipologie di stimoli possono presentarsi separatamente.

Per approfondire la questione, Draghi-Lorenz (1995) ha aggiunto alla condizione con co-salienza di stimoli espressivi e situazionali (ESP/SIT), altre due condizioni sperimentali che consentono di considerare separatamente gli effetti della salienza di stimoli espressivi e di stimoli situazionali sulle manifestazioni empatiche dei bambini. La prima situazione prevede che lo sperimentatore si lamenti senza un apparente motivo -ESP) (in cui il bambino ha di fronte a sé l'orsetto rotto, ma non può vedere le espressioni facciali dello sperimentatore -SIT) I risultati della ricerca, condotta in laboratorio su un campione di 18 bambini (range 27-31 mesi) suddiviso in tre gruppi, ciascuno assegnato ad una delle tre condizioni sperimentali (della durata di 120''), portano Draghi-Lorenz a concludere che: la presenza concomitante di indici espressivi e situazionali è la più rilevante nell'originare risposte empatiche; gli indici espressivi, da soli, risultano facilmente leggibili per i bambini, perché associati ad un'immediata attivazione emotiva; gli indici situazionali, da soli, risultano meno comprensibili poiché necessitano di una maggiore mediazione cognitiva.

3.1.3 Considerazioni critiche sugli studi precedenti Rispetto agli studi precedentemente riportati, è possibile fare alcune considerazioni critiche.

In primo luogo, sia la ricerca di Bischof-Köhler (1991), sia quella di Draghi-Lorenz (1995), studiano l'empatia in un unico gruppo età e non forniscono informazioni su come le capacità empatiche dei bambini si sviluppano. Draghi-Lorenz (1995), in particolare, tratta come un gruppo unico bambini di età compresa tra i 27e i 31 mesi, il che è in evidente contrasto con quanto riportato in letteratura. È infatti condivisa l'idea che, durante tale intervallo di tempo, avvengano numerosi e significativi cambiamenti in tutti i domini dello sviluppo. Dunque, è rilevante confrontare tra loro diversi livelli di età, per meglio comprendere quali cambiamenti si verificano nella responsività empatica tra la prima e la seconda infanzia.

In secondo luogo, nelle ricerche precedenti le risposte comportamentali che possono fare seguito alla condivisione empatica, ovvero i comportamenti prosociali e autocentrati (autoconforto ed evitamento), non sono mai state considerate unitamente in un unico studio. si Pertanto si ritiene che prendere entrambe le tipologie in considerazione all'interno di un'unica ricerca dovrebbe consentire una visione più ampia delle possibili reazioni comportamentali (prosociali o autocentrate) che possono originarsi dalla condivisione della sofferenza dell'altro.

In terzo luogo, il contesto in cui si sono condotte le ricerche precedentemente citate è stato quello del laboratorio, che, pur apportando evidenti vantaggi in termini di controllo delle

variabili, può incidere negativamente sulla validità esterna della ricerca. In risposta a questo limite si ritiene opportuno creare un setting in un contesto naturale che, pur permettendo un'osservazione rigorosa empatia dei comportamenti dei bambini, risulti più familiare ai bambini.

In quarto luogo, lo stimolo la cui rottura è causa di tristezza nello sperimentatore è stato, nelle ricerche di Draghi-Lorenz (1995) e Bischof-Köhler (1991), un orsetto di peluche. L'orsetto è un oggetto familiare ai bambini e probabilmente è capitato loro di soffrire, o di essere spettatori della sofferenza di un altro bambino in seguito alla rottura di un giocattolo caro. Ma lo sperimentatore con cui il bambino interagisce nella situazione sperimentale è un adulto e i bambini, già nel secondo anno di vita, sono in grado di aspettarsi reazioni emotive diverse dai diversi individui che li circondano (Dunn, 1988). L'orsetto, pertanto, potrebbe non essere un oggetto che il bambino percepisce come possibile fonte di tristezza per l'adulto. In questo senso, come suggerito dallo stesso Draghi-Lorenz, (1995), si ritiene opportuno sostituire lo stimolo dell'orsetto con un nuovo stimolo che, pur risultando familiare al bambino, sia chiaramente riconducibile al mondo degli adulti.

Infine, nelle situazioni sperimentali sono state rilevate alcune imprecisioni terminologiche e un'incongruità a proposito di dettaglio relativo alla procedura. Innanzitutto Draghi-Lorenz, nel differenziare le diverse condizioni sperimentali del suo studio, parla di presenza congiunta o separata di indici espressivi e situazionali. Si ritiene, tuttavia, che tale definizione sia imprecisa. Infatti, sebbene è vero che nelle diverse condizioni sperimentali sono di volta in volta più rilevanti gli uni, gli altri o entrambi i tipi di indici che il bambino osserva, tuttavia non possiamo escludere che nella condizione espressiva agiscano anche indici situazionali e, viceversa, che nella condizione situazionale agiscano anche indici espressivi. Ad esempio, nella condizione se consideriamo la condizione espressiva, il fatto di nascondere l'orsetto è comunque un indice situazionale che potrebbe far ricadere proprio sull'orsetto, improvvisamente scomparso, la causa della sofferenza dell'altro. Oppure, se consideriamo la condizione situazionale, il fatto che lo sperimentatore si volti di spalle si può considerare come un indice non verbale che, seppur in modo aspecifico, potrebbe essere letto come un indice espressivo in senso più ampio, che coinvolga, ad esempio, un linguaggio del corpo, ovvero la sua postura, la prossemica, etc.. In linea con queste osservazioni si ritiene più opportuno far riferimento alle condizioni sperimentali precedentemente descritte non differenziandole in base alla "presenza", separata e congiunta, dei diversi indici, quanto alla loro "salienza", separata o congiunta, nel contesto.

Sulla scia di queste critiche è stata strutturata la presente ricerca, che presenta alcuni elementi di continuità rispetto agli studi precedenti (utilizza una tecnica osservativa, lo stimolo della tristezza, il gioco, la situazione di difficoltà altrui, la suddivisione delle tre condizioni sperimentali) ma, allo stesso tempo, apporta anche sostanziali novità.

Innanzitutto, diversamente dagli studi di Bischof-Köhler (1991) e di Draghi-Lorenz (1995), in questa ricerca si intende istituire un confronto tra bambini di due gruppi età (3 e 5 anni), per comprendere quali cambiamenti si verificano nella responsività empatica con il passaggio dalla prima alla seconda infanzia. Ciò sembra essere particolarmente interessante, in quanto gli studi osservativi precedentemente citati si sono soffermati sulla descrizione delle caratteristiche della responsività empatica in determinate tappe dello sviluppo, trascurando i confronti tra le diverse età. Tali confronti, al contrario, costituiscono un nodo cruciale per la comprensione dello sviluppo dell'empatia, poiché permettono di osservare i cambiamenti nelle manifestazioni empatiche e nei comportamenti ad esse collegate, ma permettono anche di individuare in risposta a quali stimoli e in quali condizioni i bambini di diversa età provano empatia. Un ulteriore elemento di novità del presente studio è costituito dallo stimolo utilizzato come causa dell'emozione osservata dal bambino. Il tradizionale stimolo "orsetto", la cui rottura causa la tristezza nello sperimentatore, è stato sostituito con un telefono cellulare. Il telefono cellulare, è un oggetto molto diffuso nelle famiglie e pur appartenendo chiaramente ai genitori, calamita spesso l'attenzione dei figli, come fosse un gioco (coi tasti, i colori dello schermo, le suonerie...) e per alcuni di fatto lo è, poiché molti bambini possiedono un telefono cellulare giocattolo.

Infine, si è modificata lievemente la procedura nella condizione espressiva. Il telefono non viene più nascosto come nella ricerca di Draghi-Lorenz (1995), ma semplicemente resta tra le mani della sperimentatrice. In questo modo nessun fattore situazionale è sistematicamente mutato nella condizione espressiva.

3.2 OBIETTIVI

Il presente studio si propone di indagare come indici emotivi espressivi e/o situazionali influenzano le risposte empatiche di bambini a 3 e a 5 anni. Gli indici espressivi permettono di osservare direttamente l'emozione provata dall'adulto. Gli indici situazionali richiedono di inferire la tristezza di un adulto a partire da un evento osservato. La responsività empatica dei bambini verrà, dunque, osservata in risposta alla salienza separata e congiunta di indici espressivi e situazionali, all'interno di ciascun gruppo di età e nel confronto tra i due gruppi.

In tal modo si cercherà di comprendere se e in che modo, nel corso dell'età prescolare, gli indici espressivi e/o situazionali giocano un ruolo diverso nell'elicitare risposte empatiche. Le ipotesi a questo proposito verranno esplicitate nel paragrafo seguente.

In secondo luogo, dal momento che diversi autori considerano l'empatia una leva motivazionale per comportamenti prosociali e autocentrati, si intende osservare se la salienza nel contesto di indici situazionali e/o espressivi non solo influenza le risposte empatiche, ma anche i possibili tipi di comportamento che i medesimi bambini possono mettere in atto in risposta alla tristezza osservata o inferita nell'adulto.

Infine, dal momento che gli studiosi che hanno condotto ricerche osservative sulle manifestazioni empatiche hanno utilizzato, finestre temporali di durata differente (da 150'' a 60'', con prevalenza di 120''), ci si propone l'obiettivo di stabilire quale possa essere l'intervallo di tempo adeguato per osservare le manifestazioni empatiche in bambini di 3 e 5 anni in risposta alla tristezza simulata da un adulto. in modo che la scelta della durata di una finestra temporale da un lato non comporti la perdita di informazioni rilevanti, dall'altro non sottoponga inutilmente i bambini ad una condizione di disagio.

In relazione a questi obiettivi, laddove la presenza di studi sull'argomento lo ha reso possibile, sono state formulate ipotesi specifiche su come la salienza di stimoli espressivi e/o situazionali può influenzare l'empatia e i comportamenti ad essa legati nei bambini di 3 e 5 anni.

3.2.1 Le manifestazioni di empatia

A 3 e a 5 anni: A 3 anni si ipotizza che le manifestazioni empatiche dei bambini siano influenzate in modo diverso dalle tre diverse fonti di informazione (espressive e/o situazionali) disponibili nelle tre differenti condizioni sperimentali. Più precisamente, dal momento che i bambini già a 2 anni e mezzo (Bischof-Köhler, 1991; Hoffman, 2001; Draghi-Lorenz, 1995) sono in grado di empatizzare con l'altro in risposta agli stimoli espressivi, in linea con i risultati di Draghi-Lorenz (1995), si ipotizza che le manifestazioni di empatia siano più durature e frequenti nelle condizioni in cui è saliente lo stimolo espressivo, da solo o accompagnato dagli indici situazionali. Tuttavia, poiché è solo verso i 4-5 anni che i bambini acquisiscono capacità cognitive più sofisticate che li facilitano nel provare empatia in dei risposta ai soli stimoli situazionali (Strayer, 1993), ci si attende che a 3anni la responsività empatica dei bambini sia minore in questa condizione rispetto alle altre condizioni. A 5 anni, invece, ci si attende di rilevare una maggior omogeneità nella responsività empatica in risposta ai diversi stimoli che definiscono le tre condizioni sperimentali (ESP+SIT, ESP, SIT).

Lo sviluppo della responsività empatica nel confronto tra i 3 e i 5 anni: In linea con la letteratura e con le considerazioni precedenti, ci si attende un miglioramento della responsività empatica nel corso dell'età prescolare, attribuibile alla crescente abilità dei bambini nel mettersi nei panni degli altri (Strayer, 1993; Davis, 1999) imparano a rappresentarsi meglio i vissuti degli altri (Strayer, 1993) e acquisiscono nuove esperienze sociali (Harris, 1989). Tale incremento tuttavia potrebbe riguardare genericamente tutte le condizioni, ma dovrebbe essere più marcato nella condizione in cui sono salienti i soli indici situazionali.

3.2.2 I comportamenti prosociali Lo sviluppo dei comportamenti prosociali da un lato è strettamente legato allo sviluppo della capacità empatica (Hoffman, 2001; Eisenberg, 2006, Eisenberg & Fabes, 1998; Zahn-Waxler et al., 1992a; Feshbach, 1996; Friedlmeier, 1996; Zahn-Waxler et al., 2000), dall'altro è favorito dall'accuratezza della comprensione della situazione dell'altro (Zahn-Waxler, 1992). La comprensibilità delle situazioni può dipendere da competenze individuali e da caratteristiche della situazione. Tra i fattori individuali di centrale importanza è la, più volte citata, abilità di perspective taking che progredisce nel corso dell'età prescolare e facilita i bambini nella comprensione della situazione dell'altro (Strayer, 1993, Hoffmann, 2001; Eisenberg et al., 2006). Tra le caratteristiche della situazione un elemento che appare essenziale è la sua comprensibilità: tanto più una situazione sarà ricca di informazioni che la rendono chiaramente leggibile, tanto più sarà semplice per i bambini condividere il vissuto dell'altro, comprenderne le cause e mettere in atto un comportamento d'aiuto appropriato (Draghi-Lorenz, 1995). Pertanto, considerando congiuntamente le diverse competenze cognitive raggiunte dai bambini a 3 e 5 anni, e il diverso livello di comprensibilità e di coinvolgimento che il contesto può avere in base alla salienza di indici espressivi e/o situazionali, sono state avanzate alcune ipotesi sul comportamento prosociale nelle diverse situazioni sperimentali incluse nello studio.

A 3 e a 5 anni: Una chiara comprensione della situazione dell'altro favorisce la messa in atto di comportamenti prosociali (Zahn Waxler, 1992). Dal momento che a 3 anni la capacità di perspective taking è ancora agli inizi, la comprensione dell'emozione provata dall'altro dovrebbe essere maggiore laddove vi è maggiore ricchezza di informazioni, ovvero nella situazione in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono entrambe salienti (ESP+SIT). Infatti, l'integrazione delle informazioni veicolate dagli indici espressive e situazionali dovrebbe aiutare i bambini di 3 anni non solo a discriminare l'emozione (resa visibile dagli stimoli

espressivi), ma comprenderne le cause scatenanti (rese più evidenti dagli indici situazionali) e, confortare l'altro (Draghi-Lorenz, 1995). Pertanto ci si attende in quella condizione comportamenti prosociali più frequenti e duraturi, rispetto alle condizioni in cui gli stimoli sono salienti separatamente (ESP e SIT).

Inoltre dal momento che l'empatia è una leva motivazionale per la messa in atto di comportamenti prosociali (Eisenberg et al. 2006, Eisenberg & Fabes, 1998) e dal momento che i bambini a 3 anni hanno sviluppato compiutamente la capacità di rispondere empaticamente a stimoli espressivi ma non ancora a stimoli situazionali (Bischof Kohler, 1991) ci si attende che mettano in atto comportamenti prosociali più frequenti e duraturi nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi (ESP), rispetto alla condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali(SIT).

A 5 anni, ci si attende che la maturazione cognitiva e una maggiore competenza sociale faciliti i bambini nel comprendere la situazione dell'altro e mettere in atto un comportamento d'aiuto anche se sono salienti i soli stimoli situazionali. Pertanto ci si aspetta una maggiore omogeneità nelle risposte prosociali elicitate dai diversi stimoli che definiscono le tre condizioni sperimentali (ESP+SIT, ESP, SIT), rispetto a quanto ipotizzato per il gruppo di 3 anni.

Lo sviluppo dei comportamenti prosociali nel confronto tra i 3 e i 5 anni: Nel confronto tra i 3 e i 5 anni, data la stretta relazione tra lo sviluppo dei comportamenti prosociali e quello dell'empatia, e in linea con le considerazioni precedenti, ci si attende un aumento dei comportamenti prosociali nel corso dell'età prescolare, attribuibile alla crescente abilità dei bambini nel mettersi nei panni degli altri e, più in generale, di competenze sociali (Harris, 1989; Eisenberg et al., 2006). Tale aumento tuttavia potrebbe riguardare genericamente tutte le condizioni o essere più marcato nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali.

3.2.3 I comportamenti autocentrati Se la comprensione della situazione dell'altro favorisce la messa in atto di comportamenti prosociali (Zahn Waxler, 1992), difficoltà nel comprenderla possono elicitare comportamenti autocentrati (Draghi –Lorenz, 1995). In altre parole i bambini,, non riuscendo a capire come poter aiutare l'altro (ponendo così fine alla sua sofferenza e quindi alla propria) cercano di allontanarsi da lui (e dalla sua sofferenza) e di trovare conforto per sé stessi. Ancora una volta la comprensibilità della situazione che l'altro vive (determinata da fattori individuali legati allo sviluppo cognitivo e all'informatività delle

condizioni) pensare consente di prevedere i possibili andamenti a 3 e 5 anni della messa in atto di comportamenti autocentrati, quando nel contesto sono salienti indici espressivi e/o situazionali.

A 3 e 5 anni: In linea con queste considerazioni, ci si attende che a 3 anni i bambini mostrino con maggior frequenza e più a lungo comportamenti rivolti verso di sé nelle condizioni in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono salienti separatamente (ESP e SIT). Infatti, le condizioni in cui sono più salienti o gli indici espressivi o quelli situazionali forniscono meno informazioni rispettivamente sullo stato d'animo e sulla situazione che l'altro vive. Dovrebbero, quindi, risultare meno comprensibili rispetto alla condizione in cui sono co-salienti sia gli stimoli espressivi sia situazionali (ESP/SIT). A 5 anni i bambini dovrebbero aver acquisito forme di empatia più mature, e raggiunto una maturazione affettiva e cognitiva che renda più comprensibile la situazione dell'altro e gestibile la condivisione del suo vissuto compensando la carenza di informazioni presente nella condizione. Pertanto ci attendiamo che le risposte autocentrate dei bambini si distribuiscano in modo omogeneo nelle diverse condizioni sperimentali

Lo sviluppo dei comportamenti autocentrati nel confronto tra i 3 e i 5 anni: Per le medesime ragioni ci si attende che nel confronto tra i 3 e i 5 anni, si rilevi una diminuzione a 5 anni di comportamenti autocentrati nelle condizioni in cui gli stimoli sono salienti separatamente.

3.2.4 L'intervallo temporale L'ultimo obiettivo della ricerca riguarda la durata dell'intervallo di tempo utilizzato per condurre l'osservazione, ed è rilevante sia da un punto di vista metodologico sia etico. In precedenti studi osservativi (si vedano, ad esempio, Bischof-Köhler, 1991, Draghi-Lorenz, 1995; Zahn-Waxler et al., 2000; Kasari et al., 2003), vi sono sostanziali discrepanze circa la durata della finestra temporale impiegata per rilevare la comparsa e la messa in atto di manifestazioni empatiche e di comportamenti rivolti verso di sé o verso l'altro (ad esempio 60 sec. per Kasari et al., 120 sec. per Draghi-Lorenz). Da un punto di vista metodologico l'utilizzo di "finestre temporali" diverse nei differenti studi ha portato ad interrogarci su quale fosse il tempo di prova opportuno per rilevare le variabili oggetto di studio, senza che la scelta di un intervallo di tempo troppo breve o troppo lungo potesse portare a sovrastimarle o sottostimarle.

La questione etica, che non risulta essere stata presa in considerazione in precedenti studi, è inoltre un aspetto molto rilevante in questo tipo di ricerche. Bisogna, infatti, tenere presente che, pur con le cautele del caso, e nonostante l'approvazione di comitati etici, i bambini

vengono sottoposti ad una situazione che risulta per loro spiacevole. Scegliere un intervallo di tempo adeguato può permettere ai ricercatori di evitare ai bambini stress inutili senza tuttavia perdere informazioni rilevanti per la misura delle variabili oggetto di osservazione. In virtù di queste considerazioni, si è scelta la finestra temporale più frequentemente utilizzata nelle ricerche precedenti (120 sec). Una volta condotte le osservazioni, essa verrà suddivisa in intervalli di 30 secondi (una grandezza sottomultiplo degli intervalli utilizzati in passato 30, 60 e 120), in modo da poter verificare la comparsa e la stabilità delle variabili osservate all'interno di ciascun dei 4 sotto-intervalli (0-30", 30-60", 60-90", 90-120") annotando in ciascuno di essi la salienza di manifestazioni di empatia, prosociali e di evitamento. L'obiettivo che si intende perseguire, pertanto, è quello di cercare di stabilire qual è l'intervallo di tempo utile per poter osservare adeguatamente il manifestarsi dei comportamenti oggetto d'osservazione.

3.3 METODO

3.3.1 Partecipanti e reclutamento Alla ricerca hanno partecipato 120 bambini, divisi in due gruppi età bilanciati per sesso: il primo gruppo (M=25, F=30) con età media di 38.73 mesi (SD= 3.3), il secondo (M=26, F=39) con età media di 61.88 mesi (SD=3.72). Tutti i bambini erano di nazionalità italiana. Nessun bambino presentava deficit segnalati.

Tabella 2: Suddivisione dei partecipanti nelle condizioni sperimentali

		ESP+SIT	ESP	SIT
3 anni	Età media	39.5 mesi	38.11 mesi	38.88 mesi
	SD	3.7	2.74	3.4
	N	20 (M=10, F=10)	18 (M=8, F=10)	17 (M=7, F=10)
5 anni	Età media	62 mesi	61.31 mesi	62.24 mesi
	SD	4.0	3.77	3.4
	N	24 (M= 10, F=14)	20 (M=7, F=13)	21 (M=9, F=12)

I bambini appartenenti a ciascun gruppo età sono stati ulteriormente divisi in tre sottogruppi. Ciascun sottogruppo è stato quindi assegnato ad una delle tre condizioni sperimentali, descritte in seguito. I sottogruppi così ottenuti sono illustrati nella Tabella 1.

I genitori che hanno permesso ai loro figli di partecipare allo studio (aderendovi in conformità con la vigente normativa sulla privacy) sono stati contattati in 6 scuole dell'infanzia collocate nella provincia di Padova e Treviso. La richiesta di adesione è stata accompagnata da una lettera indirizzata ai genitori in cui venivano esposti in maniera semplice ma puntuale gli obiettivi e la procedura della ricerca e da un breve questionario a risposta chiusa utile ad accertare la familiarità dei bambini con il telefono cellulare (vedi Appendice 1 per visionare il questionario consegnato ai genitori). I genitori hanno aderito liberamente alla ricerca e non hanno ricevuto nessun compenso per la partecipazione. Tuttavia, in forma di restituzione al termine della ricerca è stata convocata una riunione in cui sono stati presentati oralmente i risultati dello studio ai genitori e agli insegnanti interessati.

3.3.2 Materiali Nel tentativo di mantenere il contesto della ricerca meno artificioso possibile, per la creazione del setting sperimentale sono stati utilizzati materiali reperibili in una qualsiasi scuola materna: giocattoli, un tappetone di gomma (2m x 3m) costituito da quadrati colorati, un banco, su cui veniva celata la telecamera per le riprese del volto, due sedie (una per far sedere una sperimentatrice e una per far accomodare la maestra), un supporto alto circa 1 m e mezzo su cui è stata nascosta la telecamera per le riprese dell'intera situazione sperimentale (un attaccapanni, un mobiletto...).

3.3.3 Procedura Per la conduzione della ricerca è stata necessaria la collaborazione di tre sperimentatrici A, B e C con ruoli prestabiliti e non intercambiabili: A e B entravano direttamente in relazione coi bambini, mentre C era addetta alla gestione delle riprese e manteneva un ruolo marginale nell'interazione coi bambini. Qualche giorno prima dell'inizio della sperimentazione è stata prevista una prima fase di familiarizzazione coi bambini in cui A e B hanno avuto l'opportunità di fare conoscenza con loro, partecipando per due o tre mattinate ai giochi e alle attività delle scuole materne che hanno aderito alla ricerca.

La procedura sperimentale si è articolata in diversi momenti:

-Consegna: Ogni bambino veniva condotto singolarmente nella stanza dall'insegnante e accompagnato nell'area dei giochi, dove lo accoglievano le sperimentatrici A e B. La sperimentatrice C, si faceva trovare seduta accanto alla telecamera nascosta, precisando che era lì per riordinare degli oggetti. Una volta accompagnato il bambino, l'insegnante si sedeva su una sedia, defilata, sita vicino al tappeto che delimitava l'area del gioco restando in disparte ed intervenendo solo su esplicita richiesta del bambino.

-Familiarizzazione: Si iniziava a giocare col bambino, lasciando a lui la possibilità di scegliere il gioco che preferiva. Trascorsi 5 o 6 minuti si inseriva il telefono cellulare nell'impianto del gioco che si stava portando avanti, scambiandosi una o due finte telefonate col bambino. Dal momento che la fase di familiarizzazione aveva la finalità di mettere a proprio agio il bambino (favorendo la spontaneità del comportamento) la sua durata poteva essere variabile. L'arco di tempo è oscillato tra i 10 e i 25 minuti (a seconda del tempo necessario per coinvolgere il bambino nei giochi) e terminava nel momento in cui la sperimentatrice B si allontanava con la scusa di prendere qualcosa. A questo punto A riprendeva in mano il telefono e si accingeva a comporre un numero sulla tastiera. La sperimentatrice C iniziava la ripresa delle espressioni facciali del bambino.

-Fase sperimentale: La sperimentatrice A rimasta solo col bambino, componeva un numero sulla tastiera. I comportamenti di A differenziavano le tre diverse condizioni sperimentali:

Nella condizione espressiva e situazionale (ESP+SIT) erano salienti sia indici di tipo espressivo sia indici di tipo situazionale: la sperimentatrice faceva cadere accidentalmente a terra il telefono, che si rompeva davanti al bambino, e iniziava a lamentarsi indicando il telefono, mostrando espressioni facciali di tristezza e ricorrendo a verbalizzazioni che esplicitavano il suo dispiacere ("Noo! Mmmh...") e simulando il pianto.

Nella condizione espressiva (ESP) erano salienti solo indici di tipo espressivo: la sperimentatrice (approfitando della distrazione del bambino indotta con un espediente) si mostrava improvvisamente triste e dispiaciuta ("Noo!, Mmmh..."), replicando le medesime espressioni facciali, lamenti, pianto salienti nella condizione ESP+SIT, senza però fare alcun riferimento al telefono che rimaneva intatto tra le mani di A.

Nella condizione situazionale (SIT) erano salienti solo indici di tipo situazionale: la sperimentatrice faceva cadere il cellulare che si rompeva davanti al bambino. A questo punto si girava, voltando le spalle al bambino in modo da nascondere l'espressione del volto, ma lasciando il telefono cellulare rotto sul tappeto, tra lei e il bambino.

Dal momento della caduta dell'oggetto (condizioni ESP+SIT e SIT) o dal momento in cui la sperimentatrice si mostrava triste e iniziava a lamentarsi (condizione ESP), partiva la videoregistrazione delle espressioni e dei comportamenti del bambino e si protraeva per 120". Solo nella condizione SIT, la videoregistrazione poteva terminare prima dello scadere dei 120", qualora il bambino ruotasse attorno ad A per guardarlo in volto. In questo momento, infatti, agli stimoli situazionali si sarebbero aggiunti quelli espressivi. A questo punto la sperimentatrice B, rientrava segnalando con il suo comportamento il termine della ripresa.

Debriefing: Una volta rientrato, la sperimentatrice B, dopo essersi fatto spiegare quanto accaduto, riaggiustava il telefono con l'aiuto del bambino. La sperimentatrice A si mostrava felice ringraziando con calore il bambino. Al fine di rendere la rottura del telefono un evento accidentale e irrilevante, si dava nuovamente risalto al gioco precedentemente intrapreso. L'incontro si concludeva dopo 5-10 minuti accompagnando il saluto con un piccolo dono.

3.3.4 Analisi dei dati

La frequenza e la durata dei comportamenti empatici, prosociali e rivolti verso di sé

Con l'obiettivo di cogliere in modo accurato ed esauriente i complessi pattern comportamentali che i bambini possono mostrare durante la fase sperimentale, per l'analisi dei dati è stato utilizzato uno schema di codifica che permette di individuare la frequenza e la durata delle manifestazioni di empatia, dei comportamenti prosociali e rivolti verso di sé, ma anche di avere un quadro completo delle verbalizzazioni, della prossemica, dell'attività motoria dei bambini nel corso della fase sperimentale.

Lo schema di codifica per la classificazione dei comportamenti comparsi durante le sedute di osservazione 31 categorie comportamentali, suddivise in 8 aree (A-Attività Motoria, B-Prossemica rispetto alla maestra, C-Prossemica rispetto alla sperimentatrice, D-Sguardo, E-Espressione Facciale, F-Gioco, G-Linguaggio, H-Azioni rivolte verso di sé o verso l'altro). All'interno di ciascuna area comportamentale le categorie si escludono mutualmente (vedi Tabella 1). Tale schema di codifica si basa, nei suoi tratti fondamentali, su quello utilizzato in letteratura da Draghi-Lorenz (1995), ma è stato riadattato per rispondere alle specifiche domande di ricerca del corrente studio. Più precisamente le categorie comportamentali sono state:

- *integrate per includere la rilevazione di variabili salienti nel corrente studio non considerate nei lavori precedenti*, è questo il caso delle categorie che identificano i comportamenti di evitamento (C3-“si allontana dalla sperimentatrice A” e C4“Volta le spalle alla sperimentatrice A e/o si copre il volto per non vedere”).

- *precisate per raccogliere informazioni più dettagliate. La modifica più sostanziale è stata quella di integrare la codifica delle espressioni facciali*, facendo riferimento allo schema già utilizzato da Strayer e Roberts (1998), a sua volta derivante dal MAX di Izard (1979). Tale modifica ha consentito di definire in modo più specifico le espressioni facciali dei bambini e di considerarne uno spettro più ampio (cfr. tabella N, categorie E1, E2, E3, E4, E5) rispetto allo studio di Draghi-Lorenz (che contemplava solo l'espressione di preoccupazione, definita in

Tabella 3: Schema di codifica

AREA	CATEGORIE COMPORTAMENTALI
A) Attività Motoria	blocca e rimane fermo (anche se, per esempio, muove un oggetto con una mano o sposta la testa)
B) Prosemica nei confronti della maestra	avvicina alla maestra o sperimentatrice A e mantiene la vicinanza abbraccia la maestra o sperimentatrice B e/o nasconde il viso su di lei (per esempio sul grembo)
C) Prosemica nei confronti della prima sperimentatrice	avvicina alla prima sperimentatrice stabilisce contatto fisico con la sperimentatrice A (per esempio, appoggia una mano sulla sua gamba o spalla, la accarezza) allontana dalla prima sperimentatrice alta le spalle alla sperimentatrice A e/o si copre il volto per non vedere (non mentre si allontana dalla prima sperimentatrice o non per avvicinarsi alla maestra o sperimentatrice A)
D) Sguardo	guarda la maestra o sperimentatrice B guarda la sperimentatrice A guarda il telefono cellulare
E) Espressione facciale (Integrate con lo schema di codifica per le espressioni facciali di Strayer & Roberts, 1998)	prime preoccupazione (sopracciglia congiunte ed, eventualmente, leggermente piegate verso il basso, rughe verticali tra le sopracciglia, occhi stretti o socchiusi, le guance potrebbero essere sollevate ma il bambino non sorride, bocca rilassata, la postura potrebbe protendere in avanti) o tristezza (parti interne delle sopracciglia accostate, solchi verticali o rigonfiamenti tra le sopracciglia, angoli interni delle palpebre superiori sollevati, occhi socchiusi, angoli della bocca rivolti verso il basso, labbro inferiore spinto in alto dal muscolo del mento, mento corrugato) prime felicità (fronte regolare e liscia, guance sollevate, angoli finali della bocca sollevati; il bambino non guarda la prima sperimentatrice) sorride alla prima sperimentatrice (il bambino guarda la prima sperimentatrice esprimendo felicità) sorpresa mostra sorpresa (sopracciglia alzate, pelle sotto le sopracciglia tesa, rughe orizzontali attraversano la fronte, occhi allargati e tondeggianti, bocca aperta; gli angoli finali della bocca sono tesi verso il basso, o verso l'alto quando l'emozione è positiva, in alternativa la bocca è appena tondeggiante) neutro (il bambino mantiene un'espressione di base o la sua espressione è visibile ma non chiaramente identificabile come appartenente ad una delle precedenti categorie) neutro non codificabile (l'espressione del bambino non è visibile)
F) Gioco	continua a giocare per conto suo interrompe il gioco
G) Linguaggio	verbalizza l'evento (ad es. "Si è rotto", "Piange") verbalizza il proprio intervento, anche se non lo attua (ad esempio "Adesso te lo aggiusto" "Metto questo pezzo qui", "Lo attacco con la colla" "Chiamo il papà che te lo aggiusta") chiede di informazioni: rivolge domande dirette, riguardanti lo stimolo situazionale o espressivo (ad esempio "Perché piangi/e?" "Perché sei/è triste?" "Si è rotto?" "Cosa hai fatto/fai?") verbalizzazioni non legate alla situazione sperimentale: il bambino parla tra sé e sé o si rivolge alla maestra o sperimentatrice B con domande o affermazioni non attinenti alla situazione sperimentale
H) Azioni rivolte verso di sé o verso l'altro	auto-manipolazione (si tocca la bocca, si mette un dito in bocca o nel naso, si stropiccia le mani, si mordicchia le labbra, ecc.) cerca di attirare l'attenzione dello sperimentatore su un oggetto o un'azione (per esempio mostrando qualcosa o verbalizzando) offre un oggetto allo sperimentatore o ne richiede una azione (sia gestualmente che verbalmente) accoglie il telefono e lo porge alla maestra accoglie il telefono e lo porge allo sperimentatore parla o tenta di riparare il telefono cellulare H7) chiede intervento alla maestra o sperimentatrice B volto ad aiutare la sperimentatrice

temini generici e la categoria sorride allo sperimentatore). Similmente per la categoria H1- “Automanipolazioni” in cui sono stati inclusi anche gesti come mordicchiarsi le labbra e altri movimenti nervosi della bocca, non considerati nel precedente studio ma contemplati da Trommsdorf e Friedlmeier, 1999);

- *revisionate in accordo coi nuovi criteri introdotti*, in modo da sostituire le voci legate ai comportamenti orientati verso la madre e l’orsetto (presenti nello studio di Draghi –Lorenz) con voci legate a comportamenti orientati rispettivamente verso la maestra (o la sperimentatrice B) e il telefono cellulare.

I dati vengono registrate su una griglia riportata in Appendice annotando la frequenza e la durata (in secondi) dei comportamenti osservati nei bambini durante la fase sperimentale. Quindi dal momento che i due minuti della fase sperimentale potevano ridursi nel caso della condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (qualora il bambino si avvicinasse alla sperimentatrice A fino a vederne il volto), le frequenze e le durate osservate sono state trasformate in frequenze al minuto e durate percentuali, al fine di ottenere dati tra loro comparabili.

Categorie criteriali per la verifica delle ipotesi Dalle 31 microcategorie utilizzate per la codifica dei dati, sono state estratte quelle criteriali per le cinque variabili indagate: manifestazioni di empatia, comportamenti prosociali, comportamenti di evitamento e di autoconforto (comportamenti autocentrati).

Empatia: questo costrutto è identificato dalle categorie comportamentali E1 -“esprime tristezza o preoccupazione” e E3- “sorride alla sperimentatrice A”.

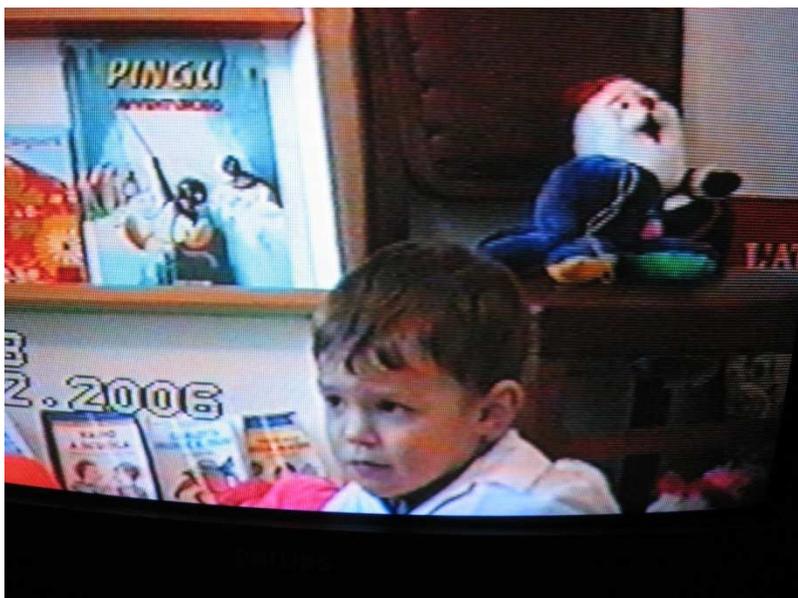


Figura 1: Espressione facciale di preoccupazione

Comportamento prosociale: questa variabile è composta da quattro tipi di interventi:

- *Diretto*, definito dalle categorie comportamentali C1 -“ si avvicina alla sperimentatrice”, H2 -“cerca di attirare l’attenzione della sperimentatrice su un oggetto o un’azione”, H3- “ offre un oggetto alla sperimentatrice o ne richiede un’azione”;

- *Riparativo*, definito dalle categorie comportamentali H5- “ raccoglie il telefono e lo porge alla sperimentatrice A”, H6-“ ripara o tenta di riparare il telefono”;



Figura 2: Comportamento prosociale riparativo

- *Di supporto sociale*, definito dalle microcategorie 8G-“ chiede l’intervento della maestra o della sperimentatrice B volto ad aiutare la sperimentatrice A”, 8D- “raccoglie il telefono e lo porge alla maestra” *Verbalizza l’aiuto*, definito dalla categoria comportamentale F2- “verbalizza l’intervento”.

Comportamenti rivolti verso di sé: rientrano in questa variabile due tipi di comportamenti:

I comportamenti di Evitamento definiti dalle categorie comportamentali C3- “ si allontana dalla sperimentatrice” e C4-“ volta le spalle e/o si copre il volto”, e l’

I comportamenti di Autoconforto definiti dalle categorie comportamentali H1- “automanipolazioni”, B2-“abbraccia la maestra e/o nasconde il viso su di lei”, B1 -“si avvicina alla maestra o alla sperimentatrice B”.



Figura 3 Comportamento autocentrato di evitamento.

Una volta codificati tutti i dati, in termini di frequenze al minuto e di durate percentuali e dopo avere verificato l’accordo tra gli osservatori (compreso tra $r=.67$ e $r=.85$), si è proceduto con le successive analisi dei dati.

3.4 RISULTATI

3.4.1 Analisi preliminari Come primo passo è stata condotta un’analisi delle distribuzioni delle variabili centrali per lo studio (espressioni di empatia, comportamenti

prosociale, di auto conforto e di evitamento) per verificarne la normalità. Data la significatività statistica del test di Kolmogorov-Smirnov nelle variabili comportamenti prosociale e comportamenti autocentrati (autoconforto ed evitamento) si è proceduto all'analisi dei dati attraverso statistiche non parametriche.

Inoltre, in fase preliminare, si è voluto verificare che non vi fossero delle differenze tra maschi e femmine nelle variabili considerate. Il test di Mann-Whitney, applicato ai due gruppi età suddivisi nelle varie condizioni sperimentali, ha rilevato un'unica differenza dovuta al genere tra i bambini di 5 anni. Più precisamente, nella *condizione situazionale* (le bambine ($R_m = 13.83$) hanno mostrato più a lungo empatia ($Z = -2.42$; $p = .015$) rispetto ai maschi ($R_m = 7.22$). Tuttavia, dal momento che le differenze dovute al genere nelle variabili d'interesse (empatia, comportamenti prosociale, comportamenti autocentrati), non sono risultate pervasive e che comunque i bambini sono stati distribuiti omogeneamente nelle varie condizioni per genere ed età, si è proceduto considerando maschi e femmine come appartenenti ad un unico gruppo. Per i confronti tra le diverse condizioni sperimentali è stato utilizzato il test di Kruskal-Wallis. Per i confronti post-hoc e i confronti tra i gruppi età è stato applicato il test di Mann-Whitney. Il test di Cochran per stabilire un opportuno intervallo di tempo di osservazione.

Di seguito verranno presentati i risultati principali della ricerca relativi all'influenza degli indici espressivi e/o situazionali, salienti nelle tre condizioni sperimentali, sulle manifestazioni di empatia e i comportamenti prosociale o autocentrati nel confronto tra i 3 e i 5 anni e nei singoli gruppi età.

3.4.2 Le manifestazioni di empatia

A 3 anni Nel gruppo di 3 anni si è rilevata, in linea con le ipotesi, una diversa influenza delle condizioni sperimentali sulla frequenza ($Z = 6.66$; $p = .036$) e sulla durata delle manifestazioni di empatia ($Z = 11.38$; $p = .003$). In particolare (Vedi Fig. 4), in linea coi risultati ottenuti da Draghi-Lorenz (1995), le manifestazioni di empatia sono state più durature nelle condizioni in cui è presente lo stimolo espressivo (ESP+SIT: $U = 57$; $Z = -3.46$; $p = .001$; ESP: $U = 96.5$; $Z = -1.89$; $p = .049$) rispetto alla condizione in cui è presente il solo stimolo situazionale (SIT).

Inoltre, le manifestazioni empatiche risultano essere più frequenti ($U = 57$; $Z = -3.46$; $p = .001$) nella condizione più informativa in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono co-salienti (ESP+SIT), rispetto alla condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali

(SIT). Non si rilevano differenze tra le condizioni in cui sono salienti stimoli di tipo espressivo (ESP+SIT ed ESP).

Presi complessivamente questi risultati sembrano indicare gli stimoli espressivi soprattutto se associati a quelli situazionali favoriscono a 3 anni la messa in atto di manifestazioni di empatia.

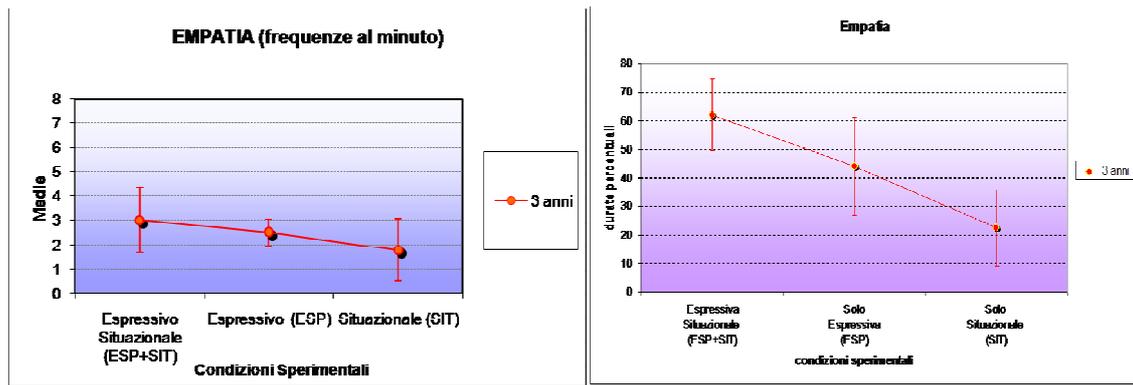


Figura 4 Frequenze al minuto e durate percentuali di empatia a 3 anni

A 5 anni Nel gruppo di bambini di 5 anni si è rilevata una diversa influenza delle condizioni sperimentali sulla frequenza con cui i bambini mostrano espressioni di empatia ($\chi^2=6.44$; $p=.040$).

In particolare (Vedi Fig. 5) nella condizione più informativa in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono co-salienti (ESP+SIT) i bambini mostrano più frequentemente empatia sia rispetto alla condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi (ESP: $U = 143.5$; $Z = -3.28$; $p = .023$) sia rispetto alla condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT: $U = 163.5$; $Z = -2.02$; $p = .044$).

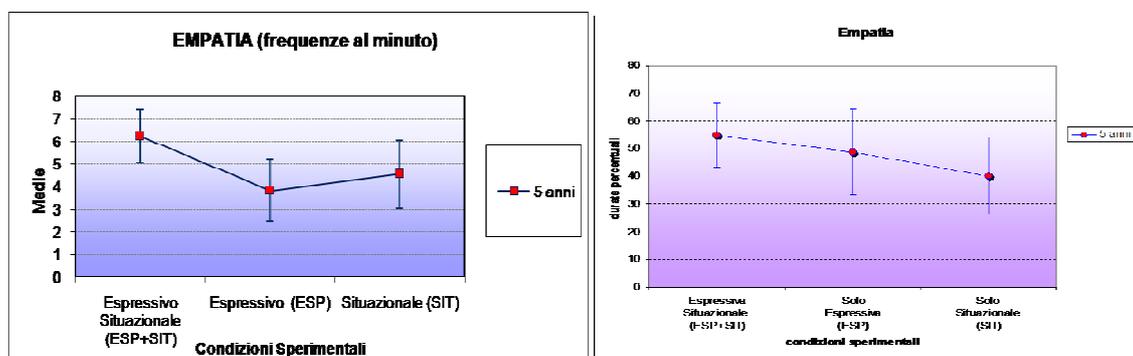


Figura 5 Frequenze al minuto e durate percentuali di empatia a 5 anni

In linea con i risultati attesi non si rilevano differenze, tra le condizioni sperimentali (ESP+SIT, ESP, SIT), nella durata delle espressioni empatiche.

Pertanto, come atteso, non si rileva un'influenza della salienza nel contesto di indici espressivi e situazionali nella durata di manifestazioni empatiche. Tuttavia, nella condizione in cui gli stimoli sono co-salienti (ESP+ SIT), i bambini mettono in atto più frequentemente comportamenti prosociali rispetto alle altre condizioni.

Nel confronto tra i 3 e 5 anni In linea con la letteratura (Draghi-Lorenz, 1995) i risultati hanno evidenziato un incremento della frequenza con cui i bambini mostrano espressioni di empatia in tutte le condizioni sperimentali (ESP+SIT: $U= 119$, $Z= 2.85$, $p = 0.004$; ESP: $U= 107$, $Z= -2.14$, $p =.032$; SIT: $U= 87$, $Z= -3.71$, $p = 0.007$).

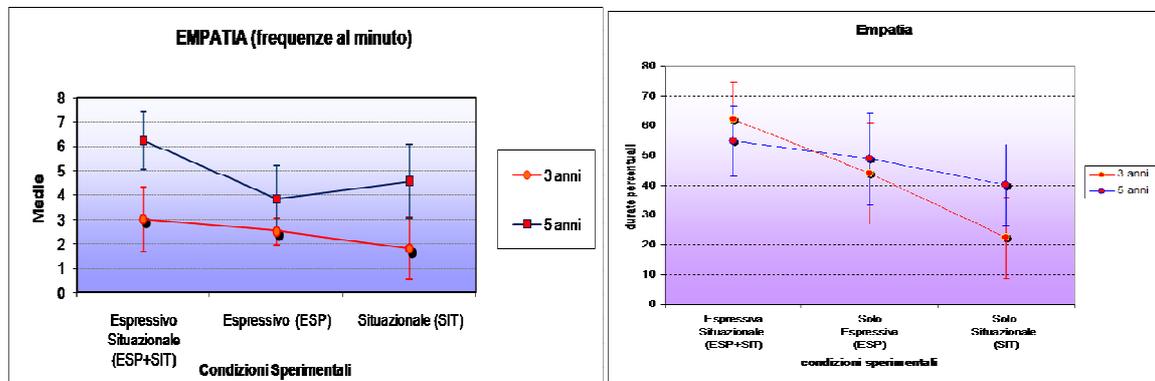


Figura 6 Frequenze al minuto e durate percentuali di empatia nel confronto tra i 3 e i 5 anni

Inoltre, nella condizione situazionale (SIT) le manifestazioni di empatia dei bambini di 5 anni, oltreché più frequenti, sono risultate essere più durature rispetto a quelle dei bambini di 3 anni ($U = 107.5$; $Z=-2.099$; $p=.036$). (Vedi Fig. 6).

3.4.3 Il comportamento prosociale

A 3 anni In linea coi risultati attesi si è rilevato una diversa influenza delle informazioni (espressive e situazionali) salienti nel contesto congiuntamente o separatamente sulla frequenza ($Z=12.28$; $p=.002$) e sulla durata ($Z=12.28$; $p=.002$) dei comportamenti prosociali messi in atto dai bambini di 3 anni.

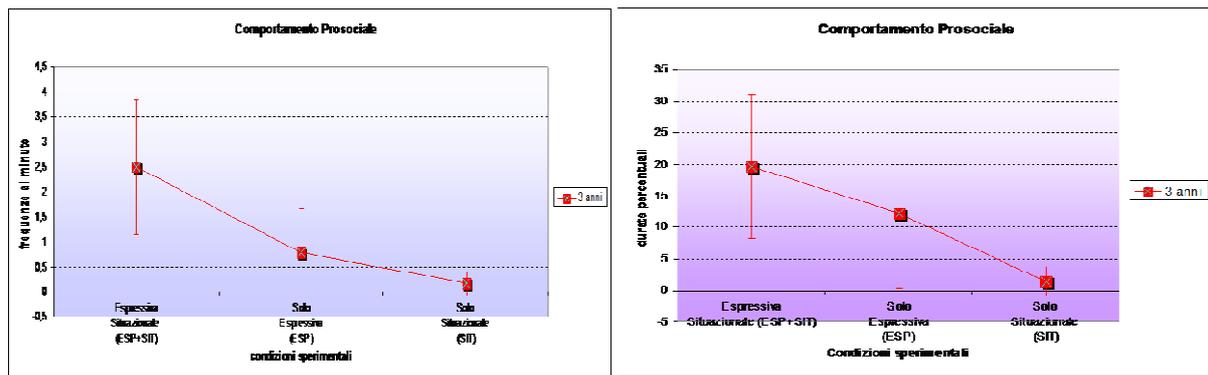


Figura 7 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti prosociali a 3 anni

Infatti (Vedi Fig. 7), nella condizione in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono co-presenti (ESP+SIT) i bambini di 3 anni mettono in atto comportamenti prosociali più frequentemente ($U=114$; $Z=-2.02$; $p=.043$) rispetto alla condizione ESP, più a lungo ($U=67$; $Z=-3.47$; $p=.001$) e più frequentemente ($U=71$; $Z=-3.4$; $p=.001$) rispetto alla condizione SIT. Inoltre si è rilevato che la condizione espressiva (ESP) elicitava a 3 anni interventi prosociali più duraturi ($U=102$; $Z=-2.11$; $p=.035$) e più frequenti ($U=105.5$; $Z=-2.0$; $p=.049$) rispetto alla condizione situazionale (SIT).

Riassumendo, in linea con quanto ci si attendeva, si è rilevata la salienza di un trend decrescente di comportamenti prosociali in cui la condizione più informativa (ESP+SIT) favorisce in misura maggiore la messa in atto di comportamenti prosociali, la condizione espressiva (ESP) si colloca in posizione intermedia e la condizione situazionale (SIT) risulta essere la meno elicitante comportamenti prosociali.

A 5 anni Nei bambini di 5 anni (Vedi Fig. 8), ci si attendeva più interventi in aiuto dell'altro a prescindere dal tipo di indici (espressivi e/o situazionali) salienti nel contesto. infatti, la maturazione cognitiva avrebbe potuto favorire la comprensione della situazione e del vissuto dell'altro anche quando i soli stimoli situazionali erano salienti.

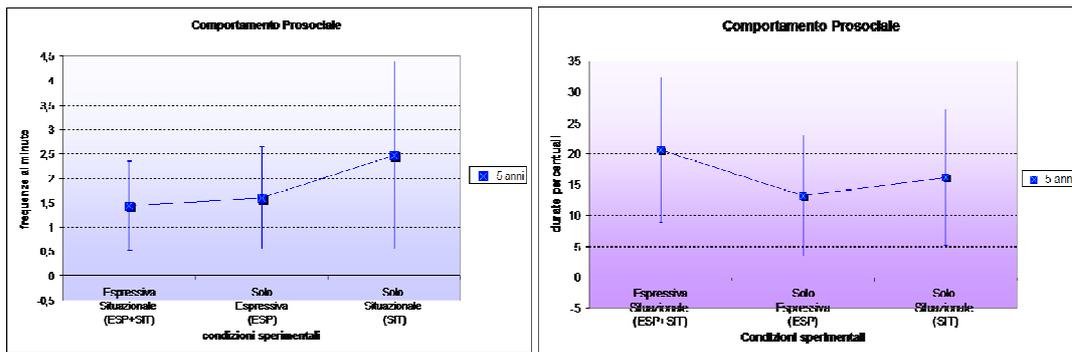


Figura 8 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti prosociali a 5 anni

In linea con tali considerazioni, nel gruppo di 5 anni non sono emerse differenze né nella frequenza né nella durata dei comportamenti prosociali messi in atto dai bambini.

Nel confronto tra 3 e 5 anni: In linea con le ipotesi, dai risultati emerge che i bambini di 5 anni, se posti di fronte ai soli indici situazionali, mettono in atto comportamenti prosociali più frequenti ($U=125.5$; $Z=-2.01$; $p=.045$) e duraturi ($U=125.5$; $Z=-2.01$; $p=.045$) rispetto ai bambini di 3 anni (Vedi Fig. 9).

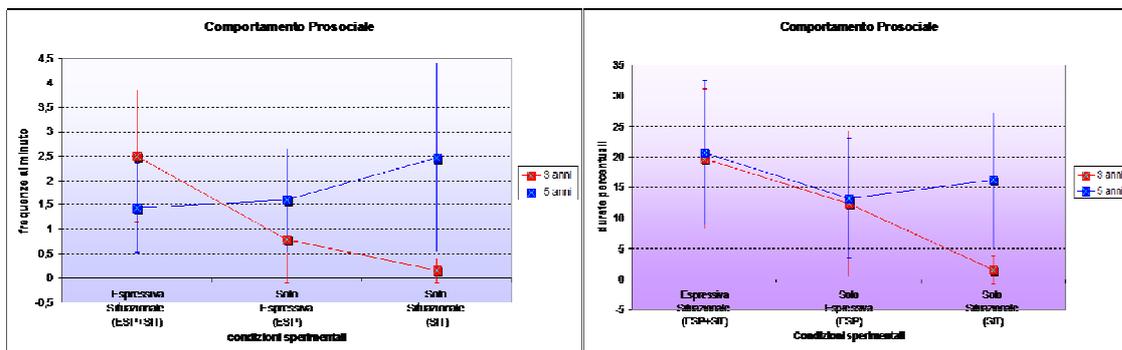


Figura 9 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti prosociali nel confronto tra i 3 e i 5 anni

Nessuna differenza tra i due gruppi età è emersa nelle condizioni espressiva-situazionale (ESP+SIT) ed espressiva (ESP). Quest'ultimo risultato è in apparente contrasto con la letteratura sull'argomento, che sottolinea un incremento dei comportamenti prosociali nel corso dell'età prescolare, conseguente all'accesso dei bambini a forme di empatia più mature e allo sviluppo della competenza sociale (Zahn-Waxler, 1992). Tuttavia, si può osservare che dai nostri risultati emerge pur sempre un incremento dei comportamenti prosociali a 5 anni, ma che questo riguarda specificamente la condizione che richiede l'impiego di meccanismi cognitivi più sofisticati. Sembrerebbe pertanto che i bambini a 5 anni mettano in atto più

comportamenti prosociali, perché capiscono come aiutare gli altri in situazioni diverse, che in fasi più precoci sarebbero risultate di più difficile comprensione.

3.4.4 Comportamenti autocentrati

A 3 anni Sulla base dei risultati ottenuti da Draghi-Lorenz (1995) ci si attendeva che le condizioni meno informative, caratterizzate dalla salienza degli indici espressivi (ESP) o situazionali (SIT), elicitassero nei bambini di 3 anni comportamenti autocentrati più numerosi e prolungati rispetto alla condizione più informativa, in cui entrambi gli indici sono salienti (ESP+SIT) (Vedi Fig. 10).

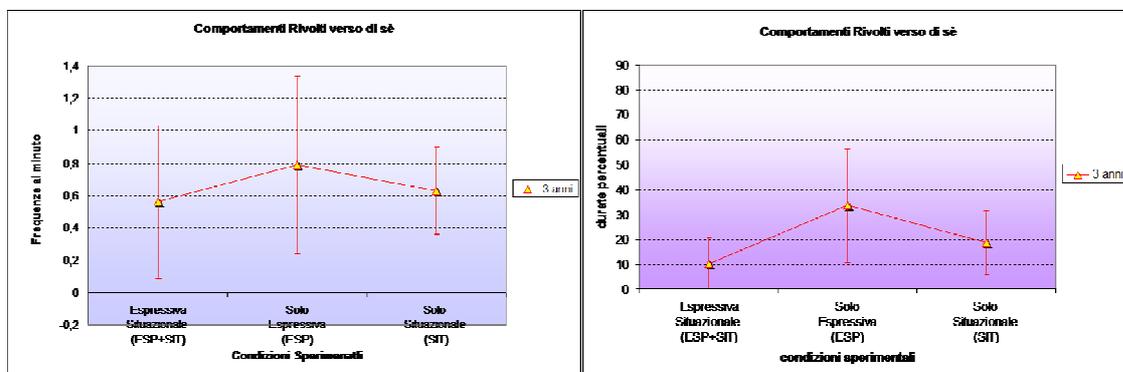


Figura 10 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti autocentrai a 3 anni

Contrariamente a quanto ipotizzato, non si è rilevata una diversa influenza delle condizioni sperimentali (ESP+SIT, ESP, SIT) sulla messa in atto dei comportamenti autocentrati a 3 anni. Tuttavia (Vedi Fig. 11), considerando separatamente i comportamenti di evitamento (durata $Z=8.76$; $p=.013$; frequenza $Z=9.01$; $p=.011$) e quelli di autoconforto (durata $Z=6.75$; $p=.034$) si è rilevata di fatto una maggior salienza di tali comportamenti nelle condizioni in cui gli stimoli sono salienti separatamente (ESP e SIT).

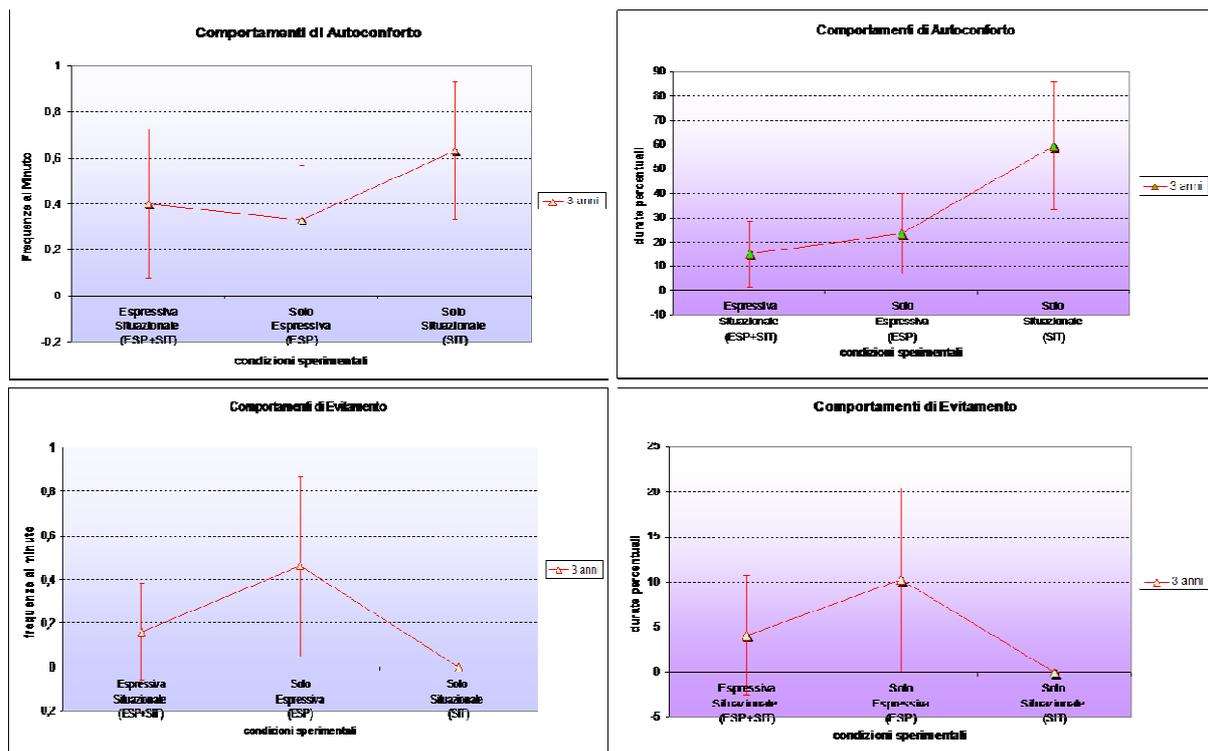


Figura 11 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti di autoconforto ed evitamento a 3

Più precisamente, dai confronti post hoc si rileva che mentre i comportamenti di autoconforto sono più duraturi nella condizione in cui è presente il solo stimolo situazionale (SIT) rispetto alle altre due condizioni (ESP+SIT: $U=97$; $Z=-2.39$; $p=.017$; ESP: $U=97$; $Z=-1.97$; $p=.049$), i comportamenti di evitamento sono più duraturi ($U=93.5$; $Z=-2.81$; $p=.005$) e frequenti ($U=93.5$; $Z=-2.81$; $p=.005$) nella condizione espressiva (ESP) rispetto alla condizione situazionale (SIT). Non emergono differenze tra le condizioni caratterizzate dalla salienza di indici espressivi (ESP+SIT ed ESP).

Considerando complessivamente questi risultati sembrerebbe pertanto che, in linea con le ipotesi, nelle condizioni meno informative i bambini mettono in atto comportamenti autocentrati, ma differenziandoli a seconda delle specifiche carenze informative che devono fronteggiare. Più precisamente, tenderebbero a mettere in atto comportamenti di evitamento più duraturi quando, non avendo indizi chiari sulle cause della sofferenza dell'altro, si devono interfacciare con il suo vissuto negativo (infatti nella condizione ESP mancano informazioni sugli eventi che hanno scatenato la tristezza osservata). Al contrario, essi sembrano mettere in atto comportamenti di autoconforto più frequenti e duraturi quando devono interpretare indizi

sulle possibili cause dell'emozione dell'altro non avendo a disposizione chiare informazioni sul suo vissuto (poiché nella condizione SIT mancano informazioni espressive).

A 5 anni Considerare separatamente i comportamenti di autoconforto e di evitamento, ha portato a dei risultati inattesi nell'analisi dell'influenza della salienza nel contesto di indici espressivi e situazionali nei bambini di 5 anni. Infatti (Vedi Fig. 12), ci saremmo attesi che le acquisizioni cognitive (perspective taking) che avvengono nel corso dell'età prescolare, aggiunte ad una maggiore conoscenza dei contesti interpersonali (Harris, 1989) e alla maturazione affettiva (Eisenberg, 2008), rendessero irrilevanti gli effetti delle condizioni sperimentali sulla messa in atto di comportamenti autocentrati.

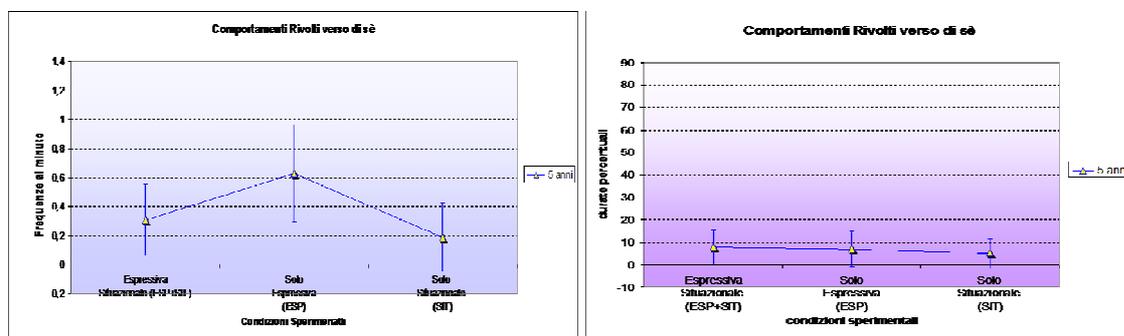


Figura 12 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti autocentrati a 5 anni

Se ciò si è dimostrato essere vero considerando globalmente i comportamenti autocentrati, si ottengono risultati diversi considerando separatamente i comportamenti di autoconforto e i comportamenti di evitamento (Vedi Fig. 13).

Si evidenzia, infatti, una diversa incidenza delle situazioni sperimentali sulla durata ($Z=8.98$; $p=.011$) e sulla frequenza ($Z=8.04$; $p=.018$) dei comportamenti di evitamento messi in atto dai bambini di 5 anni.

Più precisamente, nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi (ESP) i bambini utilizzano strategie di evitamento più frequentemente ($U=139.5$; $Z=-2.54$; $p=.011$) e più a lungo ($U=138$; $Z=-2.59$; $p=.010$) rispetto alla condizione in cui è presente il solo stimolo situazionale (SIT) e più duraturi ($U=172$; $Z=-2.11$; $p=.035$) rispetto alla condizione in cui gli stimoli sono co-salienti (ESP+SIT). Nessuna differenza tra le condizioni sperimentali emerge considerando i soli comportamenti di autoconforto.

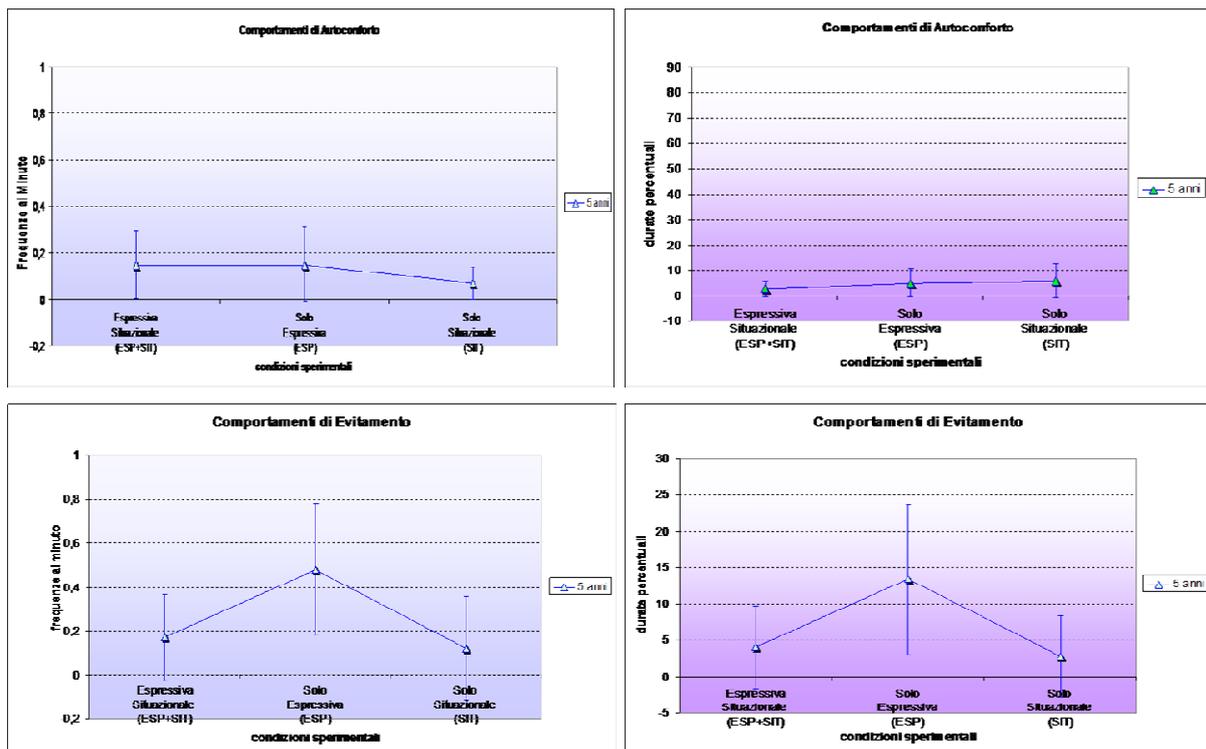


Figura 13 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti di autoconforto ed evitamento a 5 anni

Pertanto, anche a 5 anni i bambini, nel caso in cui si trovano a dover fronteggiare la sofferenza dell'altro, senza avere delle informazioni chiare sulla sua possibile causa (ESP) tendono a reagire allontanandosi dall'altro e con lui dalla sua sofferenza. Tale risultato inatteso verrà ampiamente argomentato nella sezione dedicata alla discussione dei risultati.

Confronto tra i 3 e i 5 anni In linea con le ipotesi si rileva che nelle condizioni meno informative (ESP e SIT) i bambini a 3 anni tendono a mettere in atto comportamenti autocentrati più frequenti e duraturi rispetto ai bambini di 5. In particolare (Vedi Fig. 14), rispetto ai bambini di 5 anni quelli di 3 anni mettono in atto comportamenti autocentrati più duraturi ($U=117$; $Z=-2.13$; $p=.033$) nella condizione espressiva (ESP) e più frequenti ($U=93.5$; $Z=-2.85$; $p=.004$) e duraturi ($U=81.5$; $Z=-3.23$; $p=.001$) nella condizione situazionale (SIT).

Quest'ultimo risultato sembrerebbe tuttavia attribuibile ad un più marcato utilizzo dei bambini a 3 anni di strategie di autoconforto, più che di evitamento.

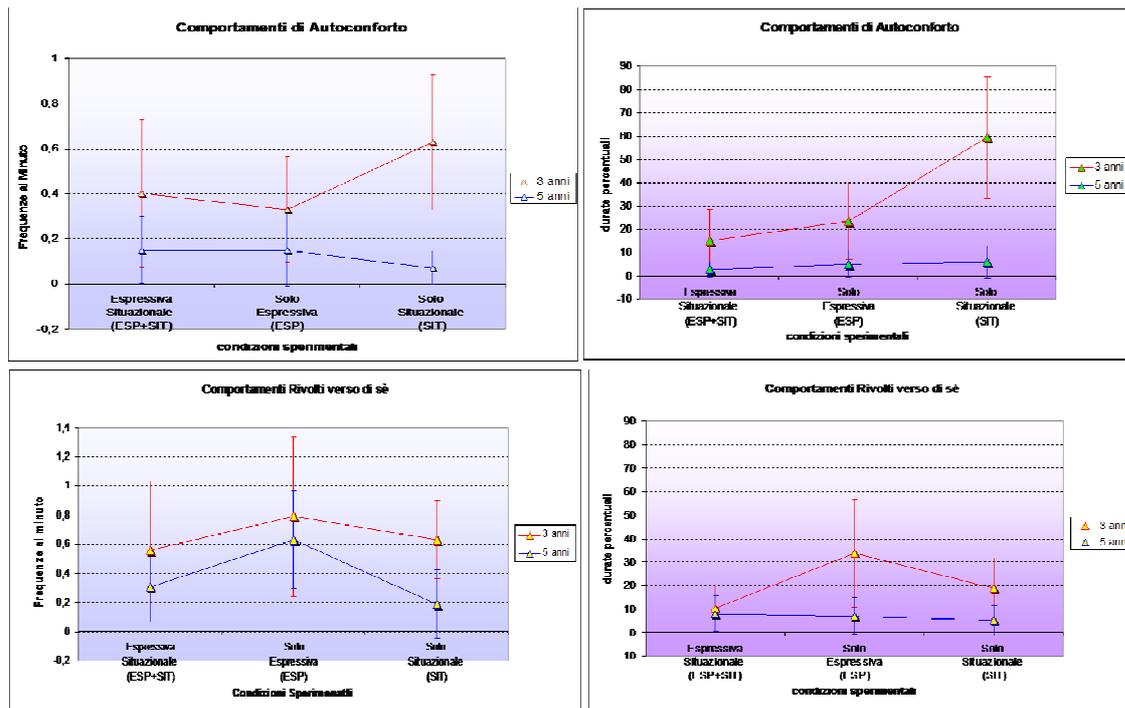


Figura 14 Frequenze al minuto e durate percentuali di comportamenti di autoconforto ed evitamento nel confronto tra i 3 e i 5 anni

Infatti, si rileva nei bambini di 3 anni una maggior frequenza ($U=79.5$; $Z=-3.38$; $p=.001$) e durata ($U=76.5$; $Z=-3.46$; $p=.001$) di comportamenti di autoconforto rispetto ai bambini di 5 nella condizione situazionale (SIT), mentre non si rilevano differenze tra i gruppi età nella messa in atto di comportamenti di evitamento in nessuna delle condizioni sperimentali.

3.4.5 L'intervallo temporale Resta da indagare l'ultimo interrogativo che ci si era posti, relativo all'andamento temporale delle tre variabili all'interno dell'intervallo di tempo osservato. Come primo passo i 120 secondi sono stati suddivisi in 4 intervalli di 30 secondi l'uno. Si sono così ottenute 4 diverse finestre temporali (0-30; 30-60; 60-90; 90-120). Successivamente, per ogni bambino è stata registrata la comparsa di ogni variabile (espressioni di empatia, comportamenti prosociali o comportamenti autocentrati) all'interno di ciascuno dei 4 intervalli per verificare se vi fossero delle differenze nella loro comparsa durante l'intero tempo della prova. Al fine di analizzare quantitativamente l'andamento che le variabili dipendenti hanno mostrato nei 4 intervalli di tempo, su ogni variabile è stato applicato il test di Cochran. Le analisi sono state condotte separatamente sul gruppo di 3 anni e su quello di 5 anni, suddivisi in base alla condizione sperimentale. Tale analisi ci consente di verificare se vi fossero, in ciascun gruppo età, delle differenze nella modalità di comparsa

delle variabili (empatia, comportamento prosociale e comportamento autocentrato), all'interno delle 3 condizioni sperimentali (ESP+SIT, SIT, ESP), nei 4 intervalli.

Dopo aver escluso i soggetti la cui fase sperimentale è terminata prima dei 120 secondi ogni variabile è stata analizzata utilizzando il test di Cochran, considerando separatamente i due gruppi-età e ogni condizione sperimentale. I risultati ottenuti non hanno evidenziato alcuna differenza significativa nella comparsa delle variabili considerate all'interno dei 4 sotto-intervalli.

È pertanto possibile affermare che l'andamento dei singoli comportamenti rimane costante nel corso del tempo di osservazione.

3.5 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

L'obiettivo fondamentale dello studio è stato quello di indagare quali differenze emergono nelle manifestazioni di empatia, nei comportamenti prosociali e autocentrati di bambini di 3 e 5 anni quando: a) osservano direttamente la tristezza manifestata dall'adulto e l'evento concomitante che l'ha causata; b) quando osservano direttamente la tristezza manifestata dall'adulto senza vedere l'evento concomitante che l'ha causata, c) quando osservano il medesimo evento della condizione a) e devono inferire la tristezza di un adulto che tuttavia non è osservabile. La scelta di condurre la ricerca con due diversi gruppi età (3 e 5 anni) che abbracciano il corso dell'età prescolare, rappresenta un elemento di novità rispetto agli studi precedenti (Bischof-Köhler, 1990; Draghi-Lorenz, Trommsdorf & Friedlemer, 1999; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, Chapman, 1992) che si erano focalizzati sullo studio della prima infanzia, e su un unico gruppo età. Lo studio apporta un contributo importante a questo ambito di ricerca poiché, per la prima volta, permette di delineare un percorso evolutivo attraverso cui si sviluppano la responsività empatica, i comportamenti prosociali e autocentrati con specifico riferimento all'incidenza che rivestono stimoli (espressivi e/o situazionali) nell'originarli.

In linea con la letteratura sull'argomento (Hoffman, 2000; Zahn Waxler et al., 1992), i risultati dello studio sottolineano che, nel corso dell'età prescolare si osserva, un miglioramento nello sviluppo della responsività empatica, che risulta essere più marcato quando nel contesto sono salienti i soli indici situazionali (SIT). Questo risultato è spiegabile in virtù delle conquiste cognitive dei bambini di 5 anni, come le capacità di perspective taking e di associazione diretta (Davis, 1994), che li facilitano nel rappresentarsi l'emozione

dell'altro anche solo osservando l'evento di cui egli è protagonista, e, più in generale dello sviluppo della competenza sociale (Harris, 1989).

Infatti, quando nel contesto sono salienti i soli indici situazionali i bambini non hanno la possibilità di comprendere l'emozione dell'altro semplicemente essendo attivati emotivamente dal suo vissuto (empatia indotta da stimoli espressivi -abilità presente nei bambini già nel 2° anno di vita; Bischof-Köhler, 1991) ma sono costretti a rappresentarselo sulla base degli stimoli situazionali che ne possono costituire la causa, mettendosi nei suoi panni. In altre parole, come direbbe Bischof-Köhler (1991) la maturazione cognitiva che interviene nel corso dell'età prescolare, affinando la capacità di self-objectification, rende i bambini di 5 anni capaci di empatizzare più accuratamente in risposta agli stimoli situazionali.

I risultati relativi all'analisi dell'incidenza della salienza nel contesto di indici espressivi e situazionali all'interno dei due gruppi età sembra confermare questo andamento. In linea con i risultati dello studio di Draghi-Lorenz (1995), si osserva come i bambini di 3 anni, che hanno acquisito la capacità di empatizzare in risposta a stimoli espressivi (Bischof-Köhler, 1991) ma non ancora compiutamente in risposta a stimoli situazionali, mostrino espressioni di empatia più durature quando nel contesto è presente lo stimolo espressivo (sia esso da solo o accompagnato dallo stimolo situazionale; ESP+ SIT, ESP) rispetto a quando è presente il solo stimolo situazionale (SIT). Inoltre, a 3 anni le manifestazioni di empatia sono meno frequenti nella situazione in cui sono accessibili i soli stimoli situazionali (SIT) rispetto alla situazione più chiaramente leggibile in cui gli stimoli situazionali sono collegati a quelli espressivi (ESP+SIT), ma ancora una volta non si rilevano differenze tra quest'ultima e la condizione in cui gli stimoli espressivi sono salienti da soli (ESP).

Se a 3 anni i risultati sottolineano la predominanza degli stimoli espressivi nell'elicitare manifestazioni empatiche, a 5 anni appare evidente che la salienza assunta degli stimoli situazionali (integrati o no da quelli espressivi) tende ad equiparare quella degli indici espressivi. Infatti, nel gruppo di bambini di 5 anni la salienza congiunta o separata degli indici espressivi e situazionali (ESP+SIT, ESP, SIT) non incide in modo differenziato sulla durata delle manifestazioni empatiche. Inoltre, anche a 5 anni, come nel gruppo di 3, l'integrazione degli stimoli espressivi e situazionali (ESP+SIT) elicitava più frequentemente espressioni di empatia rispetto alla condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT), ma, diversamente dal gruppo di 3, anche rispetto alla condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi (ESP).

La maturazione cognitiva gioca un ruolo fondamentale anche nello sviluppo dei comportamenti prosociali nel corso dell'età prescolare. I risultati evidenziano che i bambini a

5 anni mettono in atto comportamenti prosociali più frequenti e duraturi rispetto ai bambini di 3 anni nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT).

In altre parole, la padronanza di meccanismi cognitivi più maturi, di competenze sociali e dell'esperienza (Eisenberg et al., 2006; Strayer, 1993; Hoffman, 2000) a 5 anni sembrerebbe favorire lo sviluppo di una forma più evoluta di empatia in risposta a stimoli situazionali (Bischöf-Kohler, 1991), che, a sua volta, costituirebbe una leva motivazionale per la messa in atto di comportamenti di aiuto all'altro (Hoffman, 2000) anche nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT). Pertanto, nel corso dell'età prescolare, l'equipollenza degli indici espressivi e situazionali sembra essere conquistata anche nel caso dei comportamenti prosociali. A conferma di ciò nel gruppo dei 5 anni, si osserva che la salienza congiunta o separata nel contesto di indici espressivi e situazionali (ESP+SIT, ESP, SIT) non ha effetto sul manifestarsi di comportamenti prosociali; parafrasando, le informazioni fornite dalle varie condizioni sperimentali evidentemente risultano ai bambini similmente informative.

Soffermarsi a ragionare sulla comprensibilità della situazione che l'altro vive è un passaggio obbligato per comprendere perché, diversamente, a 3 anni la salienza nel contesto di indici espressivi e situazionali influenza la frequenza e la durata con cui i bambini mettono in atto comportamenti prosociali. Infatti, dal momento che una comprensione chiara della situazione dell'altro favorisce la messa in atto di comportamenti prosociali (Draghi-Lorenz, 1995), i bambini di 3 anni, non potendo contare quanto i bambini di 5 anni su capacità di perspective taking, si affidano di più alla ricchezza delle informazioni salienti nel contesto. Più precisamente, a 3 anni si è osservato un trend decrescente di comportamenti d'aiuto in cui le manifestazioni prosociali sono più presenti nella condizione più informativa in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono co-salienti (ESP+SIT), si riducono nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi, e sono presenti in misura minore quando nel contesto sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT). In linea con le considerazioni di Draghi-Lorenz (1995) e di Denham e Cohud (1992) la cosalienza di indici espressivi e situazionali (ESP+SIT) facilitando il riconoscimento dell'emozione dell'altro (resa evidente dagli stimoli espressivi) e al contempo della causa del suo vissuto (esplicitata dagli indici situazionali) rende la situazione dell'altro più comprensibile rispetto alle condizioni in cui gli indici espressivi e situazionali sono separati (ESP e SIT). Inoltre, in accordo con gli studi che affermano che l'empatia è una leva motivazionale per la messa in atto di comportamenti prosociali (Eisenberg et al. 2006, Eisenberg & Fabes, 1998) e che i bambini a 3 anni hanno sviluppato compiutamente la capacità di rispondere empaticamente a stimoli espressivi ma

non ancora a stimoli situazionali (vd. Anche risultati del presente studio; Bischof Kohler, 1991), i risultati evidenziano che i comportamenti prosociali sono più frequenti e duraturi nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi (ESP), rispetto alla condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT).

Considerando globalmente i risultati fin qui esposti è possibile fare una riflessione sul ruolo che la capacità di perspective taking riveste nello sviluppo dell'empatia e dei comportamenti prosociali quando nel contesto sono salienti congiuntamente o separatamente indici espressivi e situazionali. In altre parole saper meglio mettersi nei panni degli altri aiuta i bambini genericamente a condividere i vissuti degli altri determinando un aumento "quantitativo" di manifestazioni empatiche o li aiuta ad empatizzare in situazioni diverse determinando anche un aumento che potremmo definire "qualitativo" della responsività empatica? Dai risultati sembra emergere che saper meglio mettersi nei panni degli altri implicherebbe non solo il fatto di condividere i vissuti degli altri in modo più intenso/profondo/marcato nelle medesime situazioni (aumento quantitativo) ma anche di riuscire a farlo in situazioni diverse e di riuscire ad aiutare gli altri in situazioni che al più tardi un paio d'anni prima sarebbero risultate di difficile comprensione (aumento qualitativo).

Ci si focalizzerà ora sulla discussione dei risultati relativi ai comportamenti autocentrati, che rispetto alle ipotesi di partenza hanno rivelato delle sfumature inattese. In linea con quanto ci si aspettava si è rilevata a 5 anni una diminuzione dei comportamenti autocentrati nelle situazioni meno informative in cui gli indici sono salienti separatamente (ESP e SIT). Infatti, le condizioni in cui gli stimoli sono salienti separatamente forniscono meno informazioni rispettivamente sulla situazione e sullo stato d'animo che l'altro vive e, quindi, potrebbero risultare meno comprensibili rispetto alla condizione in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono co-salienti (ESP/SIT) e quindi elicitare più comportamenti autocentrati nei bambini di 3 anni. Ma a 5 anni l'acquisizione di forme di empatia più mature (Hoffman, 2001), e la maturazione affettiva e cognitiva (Davis, 1994) rendendo più comprensibile la situazione dell'altro (Strayer, 1987) e gestibile la condivisione del suo vissuto (Eisenberg et al., 2006), compensa la carenza di informazioni salienti nel contesto. Tuttavia, sorprendentemente non si è rilevata una diversa influenza della salienza nel contesto di indici espressivi e situazionali sulla messa in atto di comportamenti autocentrati.

Per meglio comprendere questo risultato, e poichè in letteratura prima d'ora i comportamenti di autoconforto e di evitamento non erano mai stati considerati contemporaneamente in unico studio, si è deciso di disgregare la variabile criterio

comportamenti autocentrati per poter rilevare se vi fosse un effetto differenziale delle condizioni sperimentali sui comportamenti di autoconforto e di evitamento.

I risultati hanno permesso di completare le informazioni relative alle manifestazioni autocentrate dei bambini nel corso dell'età prescolare. Infatti, la diminuzione di comportamenti autocentrati sarebbe attribuibile principalmente ad una riduzione dei comportamenti di autoconforto a 5 anni rilevato nel caso della condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT). Ancora una volta la maturazione cognitiva che interviene nell'età prescolare (Davis, 1994; Hoffman, 2000) predisporrebbe i bambini di 5 anni a comprendere meglio il vissuto e la situazione dell'altro, trovando un modo per aiutarlo piuttosto che cercare conforto per sé stessi. Di converso non si rilevano differenze tra i 3 e i 5 anni nella messa in atto di comportamenti di evitamento.

Inoltre, osservando l'andamento delle risposte di autoconforto e di evitamento nei bambini di 3 anni al variare della salienza congiunta o separata di indici espressivi e situazionali, si scopre che mentre i comportamenti di evitamento si manifestano principalmente nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi (ESP) e quelli di autoconforto in risposta alla salienza esclusiva degli indici situazionali (SIT). I comportamenti di autoconforto e di evitamento sarebbero pertanto delle risposte differenziate che si attivano strategicamente in risposta a stimoli specifici. Possiamo interpretare questi risultati attribuendo la messa in atto di comportamenti di autoconforto a difficoltà nella comprensione del vissuto e della situazione dell'altro (Draghi-Lorenz, 1995), e la messa in atto di comportamenti di evitamento alla condivisione di un vissuto emotivo troppo intenso (Hoffman, 2001) o comunque difficile da gestire emotivamente (Eisenberg & Fabes, 1991; Trommsdorf & Friedmeier, 1999). Questa interpretazione è corroborata dal fatto che, inaspettatamente, anche a 5 anni (nonostante la maturazione cognitiva che consente loro di comprendere con chiarezza la situazione dell'altro) i bambini mettono in atto più comportamenti di evitamento nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi (ESP).

Un aspetto problematico del disegno sperimentale dello studio sta nel fatto che la condizione situazionale, in cui cade il telefono e lo sperimentatore si volta di spalle, già utilizzata in letteratura da Draghi-Lorenz (1995), sembra essere poco naturale e spontanea. Non è facile tuttavia individuare una condizione sperimentale simile, ma scevra da possibili critiche o più convincente. Si rimanda a studi futuri la possibilità di migliorare questo aspetto.

Questo studio, rappresenta un primo passo per abbracciare l'obiettivo generale che soggiace a questo lavoro, ovvero quello di riavvicinarsi alla quotidianità e alla complessità della responsività empatica, dei suoi antecedenti, del suo sviluppo e delle sue manifestazioni.

Per questa ragione è parso innanzitutto opportuno osservare reazioni e comportamenti dei bambini in un contesto naturale e saliente nella loro vita quotidiana e in risposta a stimoli con cui frequentemente i bambini si devono interfacciare. E' vero che nella maggior parte dei casi i bambini assistono a situazioni in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono co-salienti (), ma capita anche che gli indici siano salienti separatamente. Forse può non stupire che, quando un adulto riceve una brutta notizia al telefono e assume un'espressione facciale triste, anche senza essere a conoscenza del contenuto della telefonata i bambini già a 3 anni sono perfettamente in grado di condividere l'emozione che egli sta provando. Ma si ritiene sorprendente che se un genitore nasconde l'espressione del viso per celare al figlio che prova un'emozione negativa ad un evento spiacevole, un bambino di 5 anni è perfettamente capace di inferire comunque il suo vissuto (se ha già avuto esperienza degli effetti di tale evento).

Inoltre, non si è tralasciato lo studio di quei comportamenti prosociali e autocentrati che possono fare seguito all'esperienza empatica e che possono costituire mattoni stabili o rena scivolosa nel complesso lavoro di co-costruzione delle relazioni interpersonali. In un'ottica relazionale infatti ha degli esiti molto differenti aiutare un altro in difficoltà o ignorarlo concentrandosi sul proprio benessere.

Di certo, mancano ancora importanti tasselli per arrivare a comporre un complesso mosaico che descriva lo sviluppo dell'empatia nell'età prescolare. Il primo di questi tasselli che prenderemo in considerazione sono le differenze individuali: quando un bambino si trova ad affrontare una determinata situazione, non sono solo le caratteristiche ambientali di quella situazione ad incidere sulla responsività empatica, ma anche le sue caratteristiche individuali.. Grazie ad un'unica e irripetibile mistura di influenze ambientali e predisposizione biologica, esse costituiscono il modo specifico con cui ogni bambino si rapporta con l'ambiente, lo interpreta, lo vive e costruisce significati relazionali e relazioni significative. Non avere preso in considerazione, se non in termini puramente interpretativi i fattori individuali che influenzano la responsività empatica è a nostro avviso il più grande limite di questo studio. Ma costituisce anche il punto di partenza per la conduzione di un successivo lavoro che si occuperà di approfondire il ruolo giocato dalle caratteristiche temperamentali, in particolare legate alla regolazione di sé, sulla responsività empatica. Prima però di poter affrontare questa questione nel prossimo studio sarà necessario adattare al contesto italiano strumenti per la misura di tali variabili temperamentali auto regolative, non considerate in Italia fino ad ora.

STUDIO 2: Contributo all'adattamento italiano della versione breve del Children's Behavior Questionnaire (CBQ-SF), della versione lunga della scala di Effortful Control e della scala per la misura dell'Empatia

4.1 INTRODUZIONE TEORICA

I risultati dello studio precedente suggeriscono che per meglio comprendere lo sviluppo e il manifestarsi della responsività empatica sia necessario prendere in considerazione non solo le caratteristiche della situazione in cui si interagisce e in cui si osservano le emozioni negli altri, ma verosimilmente anche il ruolo giocato da fattori e caratteristiche individuali di colui che osserva.

In questa direzione è stato storicamente fondamentale il contributo degli studiosi del temperamento, che hanno rilevato la precoce comparsa di caratteristiche stabili in parte biologicamente determinate, in parte influenzate dall'ambiente (Rothbart et al. 2001; Putnam & Rothbart, 2006), che si ritiene costituiscano la base e il punto di arrivo nel continuo sviluppo dell'individuo. L'idea di fondo è che gli individui affrontano l'ambiente con un bagaglio di predisposizioni che, nell'interazione con l'ambiente stesso, si modulano, arricchendosi di sfumature e diventano la nuova base per le interazioni future dell'individuo con l'ambiente.

Tali caratteristiche temperamentali, pur definite in modo differente nei diversi modelli, sono accomunate dal fatto di essere ritenute degli indicatori delle differenze individuali nella reattività emotiva (Goldsmith, Losoya, Bradshaw & Campos, 1994). Diversi studi hanno rilevato come nel corso dell'età prescolare differenze nella reattività dei bambini ad emozioni positive e negative abbiano influenza sulle manifestazioni empatiche dei bambini. Si è, infatti, osservato come bambini con una spiccata emozionalità positiva tendano a manifestare più empatia/sympathy (Volling, Herrera & Poris, 2004). Di converso, la relazione tra emozionalità negativa ed empatia/sympathy è stata rilevata essere tendenzialmente negativa (Eisenberg et al., 1997; Strayer & Roberts 2004; Van Der Mark et al., 2002).

Di fatto, però, il modello che più di tutti ha calamitato l'interesse degli studiosi interessati ad approfondire i legami tra le caratteristiche temperamentali e lo sviluppo socio emozionale dei bambini in generale e dell'empatia in particolare è stato il modello concettualizzato da Rothbart e coll. (Rothbart & Derryberry, 1981; Rothbart et al. 2001, Putnam & Rothbart, 2006). La "rivoluzione" concettuale di questo modello sta nel fatto che, non solo considera i

tratti come dimensioni legate alla reattività emotiva, ma anche alla sua regolazione. In letteratura le capacità autoregolative stanno diventando sempre più un costrutto centrale nello studio dello sviluppo sociale ed emotivo dei bambini (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Rothbart, Ahadi, & Evans, 2000) poiché sempre più contributi convergono nel riconoscere alle capacità di regolazione emotiva un ruolo importante nel promuovere un funzionamento sociale positivo (Rothbart et al., 1992; Eisenberg et al., 2004; Kochanska et al., 1998; Guthrie et al., 1997, Eisenberg et al., 2004; Caspi, 2000, Kochanska et al., 1997; Kochanska e Knaack, 2003; Calkins e Dedmond, 2000; Gilliom, Show, Beck, Schonberg, & Luxon, 2002; Kochanska, Murray & Cox, 1997; Kochanska et al., 1996; Olson, Schilling & Bates, 1999; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994; Rothbart & Bates, 1998) e lo sviluppo della capacità empatica (Rothbart et al. 1994; Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999; Eisenberg et al., 2006; Rothbart, et al., 2004). Se tutto ciò caratterizza il panorama della letteratura internazionale, si deve rilevare come questi temi sono stati ad oggi poco trattati negli studi italiani sull'età prescolare, né sono stati proposti o adattati strumenti eterovalutativi per la misura dell'effortful control e dell'empatia.

Di seguito si delinearanno brevemente le caratteristiche del temperamento, così com'è concettualizzato da Rothbart e collaboratori. Tale modello costituisce il basamento teorico su cui è stato costruito dagli autori uno strumento per la misurazione del temperamento. Si cercherà di comprendere le ragioni per cui questo strumento è una delle misure del temperamento più utilizzate ai fini di indagare le relazioni tra le dimensioni temperamentali e lo sviluppo socio-emozionale dei bambini.

4.1.1 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento

Rothbart & Derryberry (1981) hanno differenziato due aspetti centrali del temperamento: le componenti reattive e le componenti autoregolative. Le componenti reattive del temperamento sono definite come l'eccitabilità e la responsività del sistema fisiologico e comportamentale dell'organismo (includendo tra queste la reattività emotiva), mentre le componenti autoregolative (*effortful processes*) sono viste come l'insieme dei processi neurali e comportamentali che hanno la funzione di modulare questa reattività.

Le componenti reattive del temperamento, nel modello di Rothbart (2001), sono la Extraversion/Surgency e la Negative Affect.

L'Extraversion/Surgency è indicata da alti livelli di piacere e divertimento collegati a situazioni che implicano un forte coinvolgimento emotivo o a stimoli nuovi, da alti livelli di

impulsività e bassi livelli di timidezza. La Negative Affect è definita da alti livelli di affettività negativa di fronte a episodi di sofferenza vissuti o anticipati, e di fronte a stimolazioni sensoriali (rumori, luci suoni) molto intense o complesse.

Rothbart & Bates (1998) definiscono la componente autoregolativa del temperamento ovvero l'effortful control (Rothbart et al. 2001) come "la capacità di inibire una risposta dominante per metterne in atto una sottodominante" (p.137) sulla base delle richieste del contesto. L'effortful control implica processi volontari che attengono alla capacità di dividere e focalizzare l'attenzione laddove richiesto, così come di attivare o inibire delle risposte comportamentali per adattarsi al contesto circostante, anche quando non si desidererebbe farlo (Rothbart & Bates, 2006; Schmeichel & Baumeister, 2004, Eisenberg et al. 2006b).

Quindi, similmente all'effortful control, i processi reattivi del temperamento coinvolgono tendenze inibitorie o di approccio che sono collegate all'emozione (tristezza, paura, rabbia, emozioni positive) ma implicano una minor volontarietà (Eisenberg et al. 2006b).

Come si è anticipato nel secondo capitolo introduttivo, in anni recentissimi la letteratura ha evidenziato l'importanza di distinguere tra aspetti autoregolativi e reattivi del temperamento in virtù del ruolo differenziale che esse svolgono nello sviluppo psicologico, cognitivo e sociale dei bambini. Se infatti le componenti autoregolative del temperamento sembrano promuovere un buon adattamento dei bambini al contesto a vari livelli (affettivo: Spinrad et al., 2006; Eisenberg et al., 2004; Carlson & Wang, 2007; Donzella, Gunnar, Krueger & Alvin, 2000; cognitivo: Eisenberg et al., 2004; Silverman & Ippolito, 1995; sociale: Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Eisenberg, Fabes & Valiente, 2003) le componenti reattive sembrano ostacolarlo (Eisenberg & Morris, 2002; Spinrad et al., 2006).

4.1.2 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento ed empatia di tratto: come misurarli?

Appare quasi tautologico e pleonastico affermare che, data la diversa influenza delle componenti reattive ed autoregolative del temperamento nell'influenzare lo sviluppo psico-sociale dei bambini, è importante poter distinguere chiaramente tra loro questi costrutti. Sfortunatamente, però, nella ricerca sulla regolazione di sé, utilizzando tecniche osservative, è spesso difficile sapere con certezza se si stanno misurando componenti reattive o autoregolative (Eisenberg, Smith, Sadovsky, & Spinrad, 2003). Ad esempio, alcune misure sono specifiche per le dimensioni attentive dell'effortful control (ad es. Stroop-type tasks), altre misurano la capacità di inibire volontariamente un comportamento (come nei compiti stop-and-go, Kochanska et al. 2000; Oosterlan, Logan & Sergeant, 1998). Tuttavia, per alcuni

compiti, tendenze reattive o effortful control possono influenzarsi reciprocamente. Ad esempio, nel tradizionale compito di dilazione della gratificazione, i bambini vengono condotti in una stanza e vengono lasciati da soli di fronte ad un premio desiderabile (ad esempio una caramella). Prima di allontanarsi lo sperimentatore propone ai bambini un'alternativa: possono mangiare subito la caramella o possono attendere che lo sperimentatore rientri e poter avere così un maggior numero di caramelle o di premi. In questo caso è possibile che i bambini che attendono il ritorno della sperimentatrice lo facciano mettendo in gioco le loro capacità di effortful control (ad esempio distogliendo l'attenzione dagli stimoli desiderabili), ma potrebbero anche essere motivati ad attendere da una scarsa attivazione del sistema BAS, e, quindi, avere bassi livelli di impulsività. Questo problema di sovrapposizione tra i costrutti è molto ridotto se si ricorre agli strumenti di auto ed etero valutazione pensati da Rothbart e collaboratori per la misura del temperamento dall'infanzia all'età adulta (Infant's Behavior Questionnaire, Early Childhood's Behavior Questionnaire, Children's Behavior Questionnaire, Temperament Middle Childhood Questionnaire, Early Adulthood's Temperament Questionnaire, Adulthood's Temperament Questionnaire; Ahadi, & Rothbart, 1993), in cui le componenti reattive (Extraversion/Surgency e Negative Affect) e autoregolate (Effortful Control) sono più chiaramente distinte. In particolare, ci si occuperà del Children's Behavior Questionnaire (CBQ, Rothbart et al., 2001), strutturato per la misura del temperamento in bambini tra i 3 e i 7 anni, di cui Putnam e Rothbart (2006) hanno sviluppato una versione breve a 94 item (CBQ-SF, Children's Behavior Questionnaire-Short Form) e una versione molto breve a 36 item (CBQ-VSF Children's Behavior Questionnaire-Very Short Form). Entrambe le versioni verranno descritti nel dettaglio nella sezione dedicata al metodo.

In letteratura l'utilizzo di misure di etero valutazione è stato talora criticato e Rothbart stessa suggerisce cautela nel loro impiego (Rothbart, 2006). L'impiego di questionari non permette di avere gli alti livelli di oggettività e di validità ecologica possibili nell'osservazione naturalistica (Bates, 1989 (B); 1994). Né permette di raggiungere il rigoroso controllo delle variabili del contesto e degli elicitatori del comportamento dei bambini, nonché della durata, dell'andamento e dell'intensità delle loro risposte, come invece è possibile attraverso l'osservazione di laboratorio. Tuttavia, i questionari, basandosi sulle conoscenze che i genitori hanno acquisito dei bambini dopo averli osservati in situazioni diverse per un lungo periodo di tempo, permettono una visione più ampia e dettagliata delle variabili temperamentali. Inoltre, sono degli strumenti poco dispendiosi in termini di tempo e di facile somministrazione e hanno dimostrato buoni livelli di oggettività (Rothbart, 2006).

Queste argomentazioni a favore dell'utilizzo dei questionari per la misura del temperamento, così come l'importanza che l'effortful control e le dimensioni reattive del temperamento hanno dimostrato di avere nel corso dell'età prescolare, hanno spinto molti studiosi (Eisenberg et al. 1996; Fabes et al., 1999) a utilizzare il Children's Behavior Questionnaire per approfondire le relazioni tra le variabili socio-emozionali e le caratteristiche temperamentali.

Il Children Behavior Questionnaire (Rothbart et al., 2001) è stato infatti impiegato (in toto o in alcune scale) nella letteratura internazionale per studiare le relazioni tra il temperamento e problemi comportamentali (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Murphy, 1996; Lengua, West & Sandler, 1998), sviluppo cognitivo e dilazione della gratificazione (Silverman & Ippolito, 1995), comportamento prosociale (Eisenberg, Fabes, Karbon & Murphy, 1996), percezione delle madri rispetto al controllo (Mills, 1998), competenze sociali e interazioni coi pari (Fabes et al., 1999), reazione dei genitori all'emozionalità negativa espressa dai figli (Eisenberg et al. 1999), risposte fisiologiche allo stress come il tono vagale o i livelli di cortisolo (Donzella, Gunnar, Krueger & Alvin, 2000).

In Italia, tuttavia, tutto questo articolato e attuale filone di ricerca sull'età prescolare non può essere condotto attraverso l'impiego del Children Behavior Questionnaire, poiché non esiste una versione adattata a e validata sul contesto culturale autoctono.

4.2 OBIETTIVI

Considerando la consistente e rilevante mole di risultati che la letteratura internazionale ha fornito mettendo in relazione le caratteristiche temperamentali con aspetti legati allo sviluppo emotivo, sociale e cognitivo dei bambini di età prescolare, si è deciso di adattare al contesto italiano la versione breve del Children Behavior Questionnaire (Putnam & Rothbart, 2006). Inoltre, dal momento che in Italia non esistono strumenti di eterovalutazione per la misura dell'effortful control, né tantomeno dell'empatia in età prescolare, si intende apportare un contributo all'adattamento Italiano della Forma estesa della scala di Effortful Control (Rothbart et al. 2001) e della Scala di Empatia (Ahadi & Rothbart, 1994). Pertanto, lo studio consisterà nell'adattare al contesto italiano la forma breve del Children Behavior Questionnaire (CBQ-SF), la versione lunga della scala di Effortful control la Scala di Empatia. Sarà dunque possibile verificare la generalizzabilità al contesto italiano del costrutto di temperamento così come è concettualizzato da Putnam e Rothbart (2006). Inoltre, si verificherà la validità di costrutto delle scale adattate confrontando i punteggi ottenuti dai

genitori con quelli ottenuti ai Questionari Italiani sul Temperamento (QUIT, Axia, 2002), attualmente uno dei questionari più diffusi per la misura del temperamento in Italia nella versione per bambini da 3 a 6 anni.

4.3. LA PROCEDURA DI ADATTAMENTO

4.3.1 Alcune considerazioni sulle procedure di adattamento dei questionari

In una realtà multiculturale in crescente espansione com'è quella attuale, e in una comunità scientifica che si adegua anch'essa alle regole di un "villaggio globale" in cui connessioni, scambi e reciproci confronti assumono sempre più maggior rilievo, è diventato frequente per i ricercatori interfacciarsi con la necessità di trasporre strumenti pensati in una data cultura (di solito americana) in un contesto linguisticamente e culturalmente distinto o rivolgendoli a minoranze etniche (Peña, 2007). Tuttavia, benché gli standard delle più scrupolose riviste internazionali richiedano un'attenta verifica dell'adeguatezza dell'adattamento, ancora oggi non sempre la procedura di adattamento viene condotta con il rigore necessario, tant'è che negli articoli viene spesso liquidata in poche righe, senza che vengano fornite reali garanzie dell'equivalenza delle diverse versioni (originale e adattata). Tutto ciò può mettere in dubbio l'attendibilità e la validità dei risultati ottenuti.

Negli ultimi anni sono stati proposti in letteratura diversi contributi teorici e metodologici che hanno indicato delle procedure corrette e auspicabili per adattare misure a culture diverse da quella originarie. Si deve tuttavia rilevare come i diversi contributi forniscano indicazioni tra loro non sempre convergenti e, talora, poco sovrapponibili. Per tali ragioni, dopo avere considerato criticamente la letteratura sull'argomento, si ritiene importante provare a fornirne in questa sede una breve sintesi che, integrando prospettive diverse, possa suggerire delle basilari linee guida per chi si approccia a questo problema.

Traduzione o adattamento? Affrontare il problema di utilizzare uno strumento pensato e costruito in un dato contesto culturale e sociale in una cultura diversa da quella d'origine non è una questione banale. Il processo di conversione di una misura che la renda utilizzabile con una popolazione che parla una lingua diversa da quella originaria non può limitarsi ad una mera, seppur accurata, traduzione letterale (Hambleton, 1993), ma deve tenere conto del significato condiviso e culturalmente connotato che ciascun item ha nelle culture di appartenenza. Per descrivere questo complesso processo di conversione gli esperti prediligono il termine adattamento, al termine traduzione (Hambleton, 1994).

Elemento chiave di ogni processo di adattamento è il concetto di "equivalenza", che, in quest'area di ricerca ha un significato tecnico specifico. Due items (l'uno appartenente alla scala originaria, l'altro tradotto nella scala adattata) si definiscono equivalenti quando due individui che possiedono medesimi livelli del costrutto indagato hanno eguali probabilità di ottenere lo stesso punteggio nelle due diverse versioni dell'item (Hulin, 1987).

L'equivalenza tra due item può riflettere diversi livelli di congruenza, similarità e corrispondenza.

Flaherty et al. (1988) hanno proposto 5 livelli di equivalenza che sarebbe auspicabile una misura adattata raggiungesse:

- L'equivalenza di contenuto (*content equivalence*): assicura che il contenuto espresso da ciascun item sia ugualmente rilevante nelle due culture.
- L'equivalenza semantica (*semantic equivalence*): coinvolge un'analisi item per item per accertare che il significato originale di ciascun item sia mantenuto nella versione adattata.
- L'equivalenza tecnica (*technical equivalence*): si riferisce al fatto che corrispondenti metodi di collezione dei dati (ad esempio self report, caregivers'-report, interviste) diano risultati simili nelle diverse culture.
- L'equivalenza di criterio (*criterion equivalence*): attraverso confronti paralleli stabilisce l'equivalenza di norme all'interno di ciascuna cultura.
- L'equivalenza concettuale (*conceptual equivalence*): fa riferimento al fatto che il costrutto esplorato nello strumento originale e in quello tradotto abbiano il medesimo significato nelle diverse culture.

Tali livelli si compenetrano l'un l'altro, ma sono organizzati gerarchicamente in modo tale che, per poter accedere a livelli successivi di equivalenza, sia propeudeutico ottenere una buona equivalenza ad un livello sotto-ordinato.

I vantaggi dell'adattamento L'obiettivo di riuscire ad adattare uno strumento che rispecchi le caratteristiche di quello originario, pur restando coerente con le norme e le peculiarità della nuova cultura target, non solo è perseguibile come principio generale per le ovvie proprietà di validità della misura, ma diventa un tema di centrale rilevanza per la ricerca psicologica in questo particolare momento storico.

Come osservano Mallinckrodt e Wang (2004), i cambiamenti nel sociale avvenuti negli ultimi vent'anni hanno portato con sé un considerevole incremento di studi che si sono proposti di confrontare tra loro gruppi con un diverso background culturale ed etnico. Dal punto di vista teorico gli studi crossculturali apportano un contributo centrale alla psicologia

dello sviluppo: consentono, infatti, di testare, modificare ed estendere le teorie dello sviluppo correnti (Devescovi & D'amico, 2005; Katzir, Saul, Breznitz, & Wolf, 2004) e fornire delle indicazioni sui complessi rapporti tra gli universali e gli specifici fattori culturali che incidono sullo sviluppo (Peña, 2007).

Dal punto di vista pratico, in concordanza con gli obiettivi di tali studi, molti ricercatori si sono dovuti interfacciare con la complessa questione di adattare strumenti pensati solitamente nella cultura americana ad altre culture. Similmente agli altri filoni di ricerca anche nella ricerca cross-culturale è basilare utilizzare strumenti adatti a misurare la variabile oggetto di studio. Ma, nello specifico degli studi cross culturali, è necessario fare uno step non richiesto in altre aree di indagine: bisogna superare il punto di vista culture-centered, che implicitamente intride uno strumento costruito in una data cultura (Greenfield, 1994). Più precisamente si tratta di quell' *insider's perspective* (Peña, 2007) che si fonda sulle conoscenze implicite in una data cultura e che si traduce sovente in una base su cui costruire le norme (Rogler, 1999) e tarare il riferimento standard di ciò che si studia e di come lo si studia (Zuckerman, 1988).

Resta da chiarire come è possibile in termini operativi far fronte a queste difficoltà e riuscire ad adattare adeguatamente uno strumento.

4.3.2 Il primo passo verso l'adattamento di uno strumento la back-translation procedure

Data la salienza del tema per la letteratura psicologica l'International Test Commission (ITC) ha sviluppato delle linee guida per un corretto adattamento dei test psicologici (Hambleton, 1994). Un primo passo suggerito è quello di utilizzare, in fase di traduzione, una procedura ricorsiva chiamata Back-translation procedure. Di seguito verranno esplicitati gli steps necessari per utilizzarla, integrando tali indicazioni con recenti contributi scientifici che possono implementarne ulteriormente l'efficacia.

La procedura di Back-translation si compone di tre fasi distinte.

- 1) *Translation*: La procedura ha inizio con un team di traduttori che si fa carico di tradurre lo strumento dalla lingua originale (solitamente inglese) nella lingua target. Per una corretta esecuzione della procedura, il team dovrebbe essere composto da traduttori bilingui, che abbiano familiarità con entrambe le culture e che abbiano acquisito una certa expertise riguardo alle caratteristiche dei costrutti indagati. Idealmente dovrebbe trattarsi di membri nativi della cultura target, in possesso di conoscenze base relative alla costruzione di questionari. Tale abilità si rivela utile per preservare la nuova versione da bias legati ad un

errata formulazione degli items (Bracken & Barona, 1991). Inoltre, Hambleton (1994) raccomanda che i componenti del team realizzino una prima traduzione degli item e delle istruzioni lavorando indipendentemente gli uni dagli altri. Compiuto questo primo passo è desiderabile che i componenti del team confrontino item per item le versioni ottenute fino a pervenire ad una versione comune dello strumento. Nello svolgere la traduzione, Marin & Marin (1991) suggeriscono un approccio all'adattamento (*decentering*) in cui non si tenti solamente di rispettare il più fedelmente possibile la struttura della lingua originale, ma in cui piuttosto valenze e significati vengano riprodotti tenendo contemporaneamente in considerazione le peculiarità di entrambe le lingue (originale e target). Attraverso successive iterazioni di tale processo di "negoziazione", la traduzione finale si svincola parzialmente dal significato letterale per rispecchiare più fedelmente il significato che i termini avevano nello strumento originale.

- 2) *Back translation*: In una seconda fase un team di traduttori indipendente dal primo, e non a conoscenza della versione originaria degli item, ritraduce la versione ottenuta dal primo team nella lingua originaria.
- 3) *Committee Approach*: Infine, un team di giudici esperti confronta le versioni originale e ritradotta item per item comprensiva delle istruzioni. Ogni discrepanza semantica viene evidenziata.

L'intero processo di translation-backtranslation viene ripetuto per quegli items in cui si sono rilevate discrepanze fino a che i ricercatori nella fase di *committee approach* dichiarano che l'originale e la versione adattata sono equivalenti.

Di recente, alcuni autori hanno cercato di rendere ancor più rigorosa la back translation procedure. Beck, Bernal & Froman (2003) hanno sottolineato l'importanza di far precedere alla somministrazione effettiva dello strumento una fase di pretesting, in cui la comprensibilità degli item della misura viene discussa in un gruppo di consultanti/gruppo di / comitato di (committee) nativi della cultura target ed estratti dalla popolazione che sarà oggetto di studio. Più precisamente ai membri del committee viene chiesto di rilevare le difficoltà che incontrano nel fraseggio, nella comprensione del significato degli item edei termini specifici che li compongono. In questa sede può essere utile anche attivare un processo di "think aloud" in cui si richiede ai partecipanti al committee di pensare ad alta voce mentre compilano il questionario. Esplicitare tale processo può rappresentare uno strumento utile per identificare potenziali problemi (ad esempio relativi alle strategie di compilazione -- "seleziono le risposte più lunghe", "delle frasi lunghe leggo solo le parole chiave") che potrebbero inficiare i risultati.

Le linee guida proposte dall' ITC (1994) sottolineano l'essenzialità di concludere il processo di back translation con un pretesting, per poter compensare le differenze che, nella più parte dei casi, sussistono tra traduttori e popolazione target. Infatti, non solo generalmente i traduttori hanno un livello culturale più alto rispetto alla popolazione target, ma l'approfondita conoscenza delle due lingue può favorirli nella comprensione dei significati sottesi agli items

4.3.3 Adattamento di uno strumento dalla valutazione soggettiva alla valutazione oggettiva

Nonostante la laboriosità e la scrupolosità che caratterizzano la procedura di back translation, e nonostante gli indubitabili vantaggi che essa porta con sé, se utilizzata come strumento esclusivo la procedura è affetta da un bias difficilmente colmabile: si tratta di una valutazione essenzialmente soggettiva dell'equivalenza delle due versioni (Mallinckrodt & Wang, 2004).

Come è possibile allora porre rimedio a questo bias? Affiancando alla procedura di back translation un approccio quantitativo (Mallinckrodt & Wang, 2004, Peña, 2007) che permetta di rispondere empiricamente alla domanda: “ le due versioni sono oggettivamente equivalenti?”. In questa direzione, ad esempio, è possibile condurre delle analisi fattoriali confermate somministrando la nuova versione ad un numeroso gruppo appartenente alla popolazione target (vedi ad es. Simmonsson-Sarnecki et al., 2000) e imponendo ai dati il modello emerso nello strumento originario. Evidenze di bontà di adattamento del modello ai dati sono interpretabili come una prova di equivalenza semantica, di contenuto e tecnica. Con un obiettivo simile, altri autori (si veda ad es. Beck et al., 2003; Sireci & Berberoglu, 2000) hanno utilizzato un gruppo di bilingue per confrontare versioni parallele della misura: tanto più le diverse versioni otterranno risultati simili, tanto più le due versioni verranno considerate equivalenti. Inoltre, perseguendo il medesimo fine, altri studi confrontano la similarità delle caratteristiche psicometriche (correlazione item totale e all'affidabilità delle scale) delle versioni originale e tradotta (Harrington & O'Shea, 1980), talora abbinandole alle tecniche sopraelencate (Analisi Fattoriali- Tracey, Wantanabe & Schneider, 1997; versioni completate da campioni bilingue- Mallinckrodt & Wang, 2004).

4.3.4: La procedura utilizzata nello studio: la valutazione soggettiva

Sulla base delle linee guida esplicitate dall'ITC e degli studi sopracitati che le integrano con suggerimenti di carattere empirico, si è quindi proceduto con l'adattamento al contesto

italiano della versione breve del Childrens' Behavior Questionnaire (Putnam & Rothbart, 2006), della versione lunga della scala di effortful control (Rothbart et al., 2001) e delle scale di comportamento sociale (Rothbart et al., 1994). Nella tabella 4 è riportata una sintesi del percorso che è stato seguito per adattare gli strumenti cercando di garantirne la validità sia soggettiva che oggettiva.

Tabella 4 Verifiche soggettive e oggettive utili a testare i vari tipi di equivalenza

Tipi di equivalenza	Verifica soggettiva	Verifica oggettiva
Di contenuto	Back-translation procedure Decentering Pretesting	CFA
Semantica		Correlazione item-totale
Tecnica		Affidabilità
Di criterio	Pretesting	Validità di costruito
Concettuale		

La back-translation procedure

Come primo passo ci si è focalizzati sulla valutazione soggettiva dell'equivalenza di contenuto, semantica e tecnica, utilizzando una procedure back translation che seguisse nel modo più fedele possibile le fasi proposte dall'ITC.

- 1) Translation: Ad un team di traduttori è stato assegnato il compito di tradurre indipendentemente le versioni inglesi degli strumenti, comprensivi delle istruzioni- in italiano. Il team era composto da tre traduttori di madrelingua e origine italiana con una buona conoscenza dell'inglese, uno dei quali aveva una buona familiarità con la cultura americana, poiché aveva trascorso in Nord America alcuni mesi della loro vita. I traduttori inoltre erano dotati di una buona conoscenza teorica delle caratteristiche dei costrutti indagati e, due di loro, avevano una piuttosto ricca esperienza precedente nella validazione di questionari. A traduzioni concluse i tre componenti si sono riuniti per confrontare item per item le diverse versioni con l'obiettivo di pervenire ad una versione unica. Nello svolgimento di questo processo si è cercato di utilizzare l'approccio di decentering suggerito da Marin e Marin (1991) selezionando traduzioni che tenessero conto delle caratteristiche culturali di ciascuna lingua per restare fedeli al significato originario. Di seguito vengono riportati alcuni item che

sono esemplificativi del tentativo di rispettare l'equivalenza semantica e di contenuto, utilizzando il *decentering approach*.

Esempio 1

<i>Item inglese</i>	<i>Traduzione letterale</i>	<i>Scelta di traduzione</i>
Isn't interested in watching quiet TV shows (such as Mister Rogers).	Non è interessato a guardare programmi televisivi tranquilli (come Mr Rogers)	Non è interessato a guardare programmi televisivi tranquilli (come l'Albero Azzurro, la Melevisione, i Teletubbies)

In questo caso, con particolare attenzione all'equivalenza di contenuto, compito del team è stato quello di tenere in considerazione le differenze culturali tra l'esperienza di un bambino americano e di un bambino italiano, trovando dei programmi televisivi che, pur rispecchiando lo spirito del tradizionale show Americano Mr. Rogers, fossero familiari ai bambini italiani. Per ragioni simili si è stati costretti ad escludere dal lavoro di adattamento un item dello strumento facente parte della scala del controllo inibitorio: "Is good at games like "Simon Says," "Mother, May I?" and "Red Light, Green light." L'item fa riferimento a giochi che in America sono molto diffusi (e abitualmente proposti dalle maestre nella Scuola dell'Infanzia), ma di cui non si è trovato un corrispettivo italiano. La regola generale di questi giochi è che i bambini devono in alcuni casi compiere delle azioni o delle sequenze di azioni, di volta in volta diverse, in altri casi non compierle, seguendo le istruzioni di Simon, della mamma o della luce rossa o verde.

Esempio 2

<i>Item inglese</i>	<i>Traduzione letterale</i>	<i>Scelta di traduzione</i>
Often laughs out loud in play with other children.	Spesso ride ad alta voce mentre gioca con altri bambini.	Scoppia spesso a ridere mentre gioca con altri bambini.

Un altro esempio di *decente ring*, applicato questa volta a un caso a cavallo tra l'equivalenza di contenuto e quella semantica, osservare può essere osservato nella variazione apportata alla traduzione dell'esempio 2. La scelta del team è, infatti, ricaduta sul modo di dire "scoppia a ridere" perché di uso comune e comprensibile in modo più immediato per un italiano rispetto alla più inusuale espressione : "ride ad alta voce".

Di carattere più specificamente semantico è invece il caso riportato nell'esempio 3. Oggetto di discussione è stata la traduzione del verbo *to upset*, la cui traduzione letterale è "essere turbato". Nella lingua americana, tuttavia, il significato implicito dell'essere turbati si modula a seconda del contesto in cui la forma lessicale è inserita, identificando vissuti che

hanno come comune denominatore un tono edonico negativo, ma che oscillano colorandosi talora di toni di tristezza, talora di irritazione.

Esempio 3

<i>Item inglese</i>	<i>Traduzione letterale</i>	<i>Scelta di traduzione</i>
a) Is not very upset at minor cuts or bruises.	Non si turba molto per taglietti o piccole ferite.	Non si turba molto per taglietti o piccole ferite.
b) Become upset when loved relatives or friends are getting resdy to leave following a visit.	Si turba quando parenti cari o amici si stanno preparando per andarsene, dopo una visita.	Si intristisce quando parenti cari o amici si stanno preparando per andarsene, dopo una visita.
c) Is easy to soothe when s/he is upset.	È facile tranquillizzarlo/a quando è turbato.	È facile tranquillizzarlo/a quando è scosso/a.
d) Rarely gets upset when told s/he has to go to bed.	Raramente si turba quando gli/le si dice che deve andare a letto.	Raramente si irrita quando gli/le si dice che deve andare a letto.

In italiano, invece, il termine turbarsi ha un carattere più generico e identifica un vissuto di agitazione cui è sotteso un tono edonico negativo. Per rendere tali sfumature linguistiche e contenutistiche, in taluni casi si è scelto di mantenere la traduzione letterale (3 a) mentre in altri si è deciso di esplicitare la sfumatura implicita nell' item americano utilizzando verbi differenti. (3 b, 3 c, 3 d).

2) Back Translation: Nel successivo step, una traduttrice perfettamente bilingue, non a conoscenza della versione originaria degli item, ha ritradotto la versione italiana ottenuta dal primo team in inglese. La traduttrice è di madrelingua americana e ha trascorso la prima parte della sua vita negli stati Uniti d'America, e da qualche decennio viveva in Italia; è laureata in Psicologia ha esperienza nell'ambito della validazione e costruzione di questionari e prima della traduzione era stata formata in modo tale da avere una conoscenza teorica delle caratteristiche dei costrutti indagati. Di seguito sono riportati alcuni esempi dei risultati ottenuti confrontando gli items della versione originale e di quella ritradotta.

3) Come è visibile dall'esempio 4 alcuni item (A1 e A2) sono risultati perfettamente identici nella ritraduzione, mentre in altri casi si sono rilevate delle differenze (B1, B2, B3, B4). Gli item in cui si sono evidenziate delle differenze, sono stati sottoposte al giudizio di un nuovo team in sede del *committee approach*.

Esempio 4

<i>Item Inglese</i>	<i>Back-translation dell'item in italiano</i>
A1) Doesn't enjoy being read to very much.	Does not enjoy being read to very much.
A2) Does not seem to be very upset when parents are in a bad mood.	Does not seem to be very upset when his/her parents are in a bad mood.
B1) <u>Will move</u> from one task to another without completing any of them.	<u>Usually goes</u> from one task to another without finishing anything.
B2) Usually <u>rushes into</u> an activity without thinking about it.	Usually <u>throws him/herself headlong</u> into an activity, without thinking about it.
C1) Gets so worked up before an exciting event that s/he has trouble sitting <u>still</u> .	Gets so worked up before an exciting event that he/she has a hard time sitting <u>quietly</u> .
C2) <u>Is afraid</u> of loud noises.	<u>Is frightened</u> by loud noises.

4) *Committee Approach*: Gli item in cui si sono evidenziate delle differenze sono state sottoposte al giudizio di un nuovo team, composto da due persone bilingue una madrelingua inglese, nata e cresciuta in America ma residente in Italia, l'altra madrelingua italiana che vive la sua vita a metà tra l'Italia e l'America. Entrambi i componenti del team sono laureati in psicologia, lavorano in ambienti legati alla ricerca psicologica e sono a conoscenza delle caratteristiche dei costrutti e delle modalità più opportune per costruire questionari.

Dal confronto delle versioni degli item in cui si erano rilevate delle differenze, il team ha rilevato che alcune delle differenze erano solo piccole discrepanze legate alla forma, che pur tuttavia non incidevano sul significato degli items. E' questo il caso degli esempi 4 B1 e 4 B2.

Più precisamente, nell'esempio 4 B1 l'item originale "will move from one task to another" è equivalente nel significato, sebbene non nella formulazione, alla ritraduzione "usually goes from one task to another". Infatti, la costruzione "will + verbo" viene utilizzata in inglese per rendere l'idea di un comportamento che con buona probabilità si verifica, ovvero che solitamente ("usually").

Similmente nell'esempio 4 B2 osserviamo che "rushed into" della versione originale riceve con la back-translation la traduzione di "throws him/herself headlong into": le due espressioni verbali differenti restituiscono entrambi il significato di "buttarsi a getto/ a capofitto in qualcosa" e si mostrano pertanto equivalenti da un punto di vista semantico.

Diverso è invece il caso degli items simili ai casi 4 C1 e 4 C2 in cui le differenze sono state reputate dal team delle differenze sostanziali che potessero incidere sul significato o sulla sua rilevanza che sarebbe distorcendoli nella versione Italiana.

Più precisamente nel caso 4 C1, il problema ha riguardato la traduzione dell'aggettivo "still" traducibile sia col termine "fermo" che col termine "tranquillo", ma in cui la seconda accezione è la meno probabile, poiché il termine italiano "tranquillo" è sostituibile in modo più appropriato col termine "quiet" (peraltro utilizzato con questa sfumatura in altri item del questionario).

Nel caso dell'item dell'esempio 4 C2 l'ambiguità ha riguardato la traduzione della forma verbale "to be afraid" che esprime un vissuto emotivo più intenso rispetto alla forma verbale "to be frightened".

In entrambi i casi differenze nella traduzione avrebbero potuto inficiare le risposte dei genitori portando i genitori Italiani a sovrastimare rispetto ai genitori Americani, la frequenza del manifestarsi del comportamento nei figli. E' infatti evidente che sia più probabile che un bambino sia seduto tranquillo anziché fermo e che prenda un piccolo spavento quando sente un rumore forte piuttosto che averne paura. Allo stesso modo in un'ottica di gruppo sarebbero stati molti di più i bambini in cui si rilevano i costrutti indagati ad alto livello e perciò gli items avrebbero perso la loro capacità discriminativa.

Per questa ragione questi items, insieme ad altri in cui sono state rilevate differenze significative, sono stati sottoposti nuovamente all'intera procedura di back translation. Il percorso è sintetizzato nell'esempio 5 riportato qui sotto.

Esempio 5

<i>Item Originale</i>	<i>1° Translation</i>	<i>1° Back-translation</i>	<i>2° Translation</i>	<i>2° Back-translation</i>
Gets so worked up before an exciting event that s/he has trouble sitting still.	E' così eccitato/a prima di un evento emozionante che ha difficoltà a stare seduto tranquillo	Gets so worked up before an exciting event that he/she has a hard time sitting quietly.	E' così eccitato/a prima di un evento emozionante che ha difficoltà a stare seduto fermo.	Gets so worked up before an exciting event that s/he has trouble sitting still.
<u>Is afraid</u> of loud noises.	E' spaventato da rumori forti.	<u>Is frightened</u> by loud noises	Ha paura dei rumori forti.	<u>Is afraid</u> of loud noises.

Come si può osservare al termine della seconda back translation, l'item originale e quello ritradotto sono perfettamente identici.

Una volta completato il processo di translation e back translation (a seguito di una o più iterazioni; vedi Appendice 2) si è ottenuta la versione finale dello strumento.

Il pretesting

Una volta completato il processo di Back translation procedure si può concludere che le due versioni sono soggettivamente valutate dai componenti dei team di traduttori equivalenti e la nuova versione comprensibile. Ma, come osserva Hambleton (1994), è altamente probabile che i traduttori abbiano un livello culturale maggiore rispetto al livello medio della popolazione target e che la conoscenza delle due lingue possa favorirli nella comprensione del significato sotteso agli item. Pertanto si è deciso di sottoporre il questionario alla valutazione di un gruppo di rappresentanti della popolazione target.

La versione italiana degli strumenti per la misura del temperamento (CBQ-SF) e del comportamento sociale (Additional Scales), comprensivi di istruzioni e impaginati rispettando la formattazione utilizzata nella versione originale di Putnam e Rothbart (2006) sono stati sottoposti a 13 genitori Italiani (8 madri e 5 padri) di bambini di età compresa tra i 3 ed i 7 anni (media 4,2 anni; 7 femmine e 6 maschi).

La numerosità dei partecipanti seppure apparentemente esigua è in linea con gli standard utilizzati per condurre questa fase della ricerca (Beck, Bernal & Froman, 2003; Rothbart et al., 2001; Bertolotti, Sommalunga, Vidotto, Carone, Zotti, & Baiardi, 1999).

In linea con la modalità di pretesting utilizzata in letteratura) in fase di costruzione della versione lunga dello strumento, effettuata su 15 genitori (12 madri e 3 padri), è stato chiesto ad ogni genitore di leggere attentamente le istruzioni e le affermazioni riportate, e di segnare le affermazione poco chiare o non ben comprensibili, così da poterne discutere in seguito (Rothbart et al., 2001). Quindi è stato chiesto ai genitori di compilare il questionario ragionando ad alta voce, in modo da esplicitare il filo di pensiero soggiacente alla compilazione (think aloud). Al termine di questo processo ciascun genitore è stato intervistato chiedendo su alcuni item “Cosa pensi che significhi questa frase?” (Beck, Bernal e Froman, 2003). I genitori che hanno partecipato al pretest non hanno rilevato problemi di comprensibilità degli item, né formulazioni che potessero indurre strategie che potessero inficiare le modalità di risposta.

La versione ottenuta al termine della procedura di Back translation è stata così mantenuta invariata (vedi Appendice 3). La versione così ottenuta è stata a questo punto sottoposta a prove oggettive di equivalenza con la versione originale.

4.4: LA PROCEDURA UTILIZZATA NELLO STUDIO: LA VALUTAZIONE OGGETTIVA

A questo punto, ci si è proposti di verificare in termini oggettivi l'equivalenza di contenuto, semantica e tecnica tra la versione originale e la versione tradotta degli strumenti dapprima verificando la struttura fattoriale del CBQ-sf della forma estesa della Scala di Effortful Control e della Scala di Empatia (vedi sezione dedicata alla presentazione degli strumenti) e le caratteristiche psicometriche (correlazioni item-scala e consistenza interna), quindi confrontandole con gli studi originali.

Inoltre, è stata verificata in termini oggettivi l'equivalenza di criterio e concettuale della forma breve del Children Behavior Questionnaire (CBQ-SF) e della forma estesa della Scala di Effortful Control, testando la validità di costrutto degli strumenti.

4.4.1 Partecipanti procedura

Partecipanti. Hanno partecipato alla ricerca 432 genitori (348=madri; 82=padri, 2 genitori non hanno indicato il genere) di età compresa tra i 23 e i 53 anni; $M=36.79$ $DS=4.55$) di 432 bambini Italiani di circa età compresa tra i 3 e gli 8 anni ($M=57.67$ mesi; $DS=14.23$) di cui il 67.4% è figlio/a unico/a, il 32.6 % ha fratelli o sorelle. I genitori contattati attraverso le scuole in cui i figli erano tutti italiani residenti in diverse province del Veneto e della Lombardia.

I genitori nel livello di scolarità dei genitori è medio/medio-alto: lo 0.2% dei genitori ha conseguito la licenza elementare, il 23.3 % la licenza media, il 60.1% il diploma superiore, il 16.3% la laurea. Il tempo mediamente trascorso, con i propri figli, dai genitori che hanno compilato il questionario, misurato in ore giornaliere, è compreso tra 1 e 6 ore : il 2.3% dei genitori trascorre con il proprio figlio meno di 1 ora, il 15.1% da 1 a 3 ore, il 48.3% dalle 3 alle 6 ore e il 34.1% più di 6 ore.

Ai genitori che hanno volontariamente aderito alla ricerca sono state lasciate circa due settimane per compilare i questionari di seguito descritti. La percentuale di restituzione è stata buona e si è aggirata intorno al 70%. Nessun incentivo è stato dato loro per la partecipazione, ma al termine dello studio gli sono stati presentati in forma orale o scritta (a seconda della richiesta delle scuole che hanno partecipato alla ricerca) i risultati dello studio.

4.4.2 Misure

La versione breve Children's Behavior Questionnaire (CBQ) Il Children's behavior Questionnaire Short-Form (CBQ-SF Putnam & Rothbart, 2006) è un questionario per la

misura del temperamento in bambini di età compresa tra i 3 e gli 8 anni. Il CBQ-SF è composto da 94 item suddivisi in 15 scale che indagano tre dimensioni del temperamento (vedi tabella 5): Extraversion/Surgency (Positive Anticipation, Smiling/Laughter, High Intensity Pleasure, Activity Level, Impulsivity, Shyness) Negative Affect (Discomfort, Fear, Anger/Frustration, Sadness, Soothability) ed Effortful Control (Inhibitory Control, Attentional Focusing, Low Intensity Pleasure, and Perceptual Sensitivity). Nel CBQ-SF ai genitori viene chiesto di valutare la veridicità delle

affermazioni riportate nel questionario su una scala a 7 punti (da 1=estremamente falso per tuo/a figlio/a a 7=estremamente vero per tuo/a figlio/a). I genitori possono, inoltre, usufruire dell'alternativa di risposta "Non Applicabile" se non

hanno mai osservato il loro figlio in quella circostanza.

La versione estesa della Scala di Effortful Control La versione estesa della Scala di Effortful Control è una scala estratta dalla versione lunga del CBQ (Rothbart, 2001), Si compone di 46 item che misurano le dimensioni di Inhibitory Control, Perceptual Sensitivity, Low Intensity Pleasure, Attentional Focusing. I contenuti delle scale, così come le modalità di risposta, sono del tutto sovrapponibili a quelle del CBQ-SF sopra descritto.

La scala di empatia La scala di empatia*¹ creata da Ahadi & Rothbart (1994) è composta da 14 item che misurano la frequenza con cui si manifestano nei bambini reazioni emotive complementari o simili a quelle delle persone che stanno loro intorno.

Le modalità di risposta sono del tutto sovrapponibili a quelle del CBQ-SF e della versione estesa della Scala di Effortful Control sopra descritti.

escritti.

¹ La scala di empatia è estrapolata dalle Additional Scales, ovvero 5 scale tra loro indipendenti (costituite complessivamente da 66 item) pensate per la misura di alcuni comportamenti sociali dei bambini (empatia, aggressività, senso di colpa/vergogna, negatività, ricerca di aiuto). Si è proceduto con successo all'adattamento anche delle restanti additional scales, ma i risultati non verranno tuttavia riportati in questa sede. Tuttavia gli item delle restanti Additional Scales sono inclusi nelle Appendici 1 e 2.

Tabella 5 Descrizione ed esempi delle sottoscale del Children's Behavior Questionnaire-SF

SOTTOSCALA	DESCRIZIONE	ESEMPIO
Attività Motoria	livello di attività motoria, includendo il tasso e il limite di locomozione	“Sembra sempre molto di fretta quando si sposta da un posto ad un altro”
Anticipazione Positiva	quantità di eccitamento e di anticipazione per le attività piacevoli previste.	“È così eccitato/a prima di un evento emozionante che fa fatica a rimanere tranquillamente seduto”
Ridere e Sorridere	affettività positiva in risposta a cambiamenti nell'intensità della stimolazione e/o nella complessità dello stimolo	“Spesso ride a squarciagola mentre gioca con altri bambini”.
Piacere prodotto da stimoli ad alta intensità	piacere prodotto da situazioni ad alta intensità, complessità e novità dello stimolo.	“Gli/Le piace scendere dallo scivolo o altri giochi movimentati”
Impulsività	Rapidità nell'attivazione di una risposta	“Solitamente si getta a capofitto in un'attività senza pensarci due volte”
Timidezza	approccio lento o inibito nelle situazioni che coinvolgono novità o incertezza	“Spesso preferisce guardare gli altri bambini giocare piuttosto che giocare insieme a loro”
Consolabilità	capacità di recupero dall'afflizione e dall'eccitamento	“Passa dall'essere turbato a sentirsi meglio in pochi minuti”
Tristezza	quantità di affettività negativa dovuta all'esposizione alla sofferenza, disappunto o alla perdita di un oggetto	“Piange tristemente quando perde o rompe un gioco preferito”
Rabbia/Frustrazione	affettività negativa legata all'interruzione di un'attività/compito in corso	“Si arrabbia quando non ottiene ciò che vuole”
Disagio	quantità di affettività negativa relativa alle qualità sensoriali dello stimolo, includendo intensità, quantità di luce, movimento, suono e struttura.	“È solito piangere anche quando è leggermente ferito/a”
Paura	affettività negativa, includendo disagio, preoccupazione o nervosismo relativo alle stimolazioni previste di dolore o di afflizione e /o potenzialmente minacciose	“Non ha paura di cani di grossa taglia e/o altri animali”
Controllo Inibitorio	capacità di pianificare o sopprimere risposte inadeguate sotto istruzione	“Sa abbassare la voce quando gli/le viene chiesto”
Attenzione Focalizzata	tendenza a mantenere il fuoco dell'attenzione su un'attività o compito	“Quando costruisce o mette insieme qualcosa, si fa coinvolgere molto da quello che sta facendo, e gioca per molto tempo”
Piacere prodotto da stimoli di bassa intensità	Piacere prodotto da situazioni a basso livello di intensità complessità, novità.	. Gli/Le piace il suono delle parole, come nelle filastrocche
Sensibilità percettiva	Capacità di notare dettagli a basso livello di novità, incongruità	Fa commenti quando un genitore ha cambiato qualcosa nel suo aspetto

I questionari italiani sul temperamento (QUIT) Per testare la validità di costrutto è stata utilizzata la versione dei Questionari Italiani del Temperamento (QUIT) per la misura del temperamento in bambini da 3 a 6 anni (QUIT 3-6 anni, Axia, 2002). Il QUIT 3-6 è un

questionario di etero valutazione a 67 item rivolto ai genitori, che indaga, ispirandosi al modello teorico di Thomas & Chess, 6 fondamentali tratti temperamentali:

1. *Orientamento Sociale*: indica una complessiva propensione a rispondere agli stimoli sociali mantenendo un atteggiamento di particolare attenzione agli rivolto verso gli altri;

2. *Inibizione alla novità*: describe la tendenza del bambino a inibire la proprie reazioni di fronte a stimoli nuovi;

3. *Attività Motoria*: indica una spiccata attività grosso-motoria del bambino, che si combina con una certa irrequietezza quando il bambino è forzato all'immobilità.

4. *Emozionalità Positiva*: describe l'intensità e la frequenza con sui i bambini mostrano espressioni emotive positive;

5. *Emozionalità Negativa*: describe l'intensità e la frequenza con sui i bambini mostrano espressioni emotive negative;

6. *Attenzione*: describe prevalentemente la persistenza dell'orientamento dell'attenzione in compiti e attività.

Il questionario è suddiviso in tre sezioni: bambino/a con gli altri, bambino/a che gioca e, bambino/a di fronte alla novità. bambino che svolge un'attività o un compito. In ciascuna sezione sono riportate delle affermazione rispetto alle quali ai genitori viene chiesto di valutare la frequenza con cui hanno osservato nel figlio/a il comportamento descritto nell'item a 6 punti (da 1=quasi mai a 6=quasi sempre). Nello studio non è stata utilizzata la scheda finale del QUIT in cui si da la possibilità ai genitori di riportare liberamente delle impressioni generali sul temperamento dei figli, più utile per scopi di carattere clinico e valutazioni individuali dei bambini (Axia, 2002).

La scala di desiderabilità sociale Al fine di controllare possibili bias legati alla presentazione di sé dei genitori (che si ritiene avrebbero potuto influenzare anche il modo in cui i genitori descrivevano i figli) è stata somministrata la “Marlowe-Crowne Social Desirability Scale” di Crowne e Marlowe (1960), nella versione italiana a 9 item elaborata da Manganelli Rattizzi, Canova e Marcorin (2000). Gli item sono presentati come affermazioni rispetto alle quali il soggetto deve valutare il grado di accordo su una scala Likert a 7 punti, da 1 (assolutamente falsa) a 7 (assolutamente vera).

4.5 RISULTATI

4.5.1 Il Children's Behavior Questionnaire nella forma breve (CBQ-SF)

Proprietà psicometriche della scala Per verificare l'omogeneità degli item all'interno delle 15 sottoscale che costituiscono il Children's Behavior Questionnaire- SF (Putnam & Rothbart, 2006) è stato calcolato il loro punteggio di **correlazione item-scala**. I risultati (riportati nella tabella 6) testimoniano una buona omogeneità degli item in ciascuna sottoscala.

Tabella 6 Affidabilità e correlazione item totale della versione italiana del Children's Behavior Questionnaire-SF

Scala	α Studio corrente	α Studio Putnam & Rothbart (2006)			Correlazione Item-Totale (valore medio)
		Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	
Motor activity	.72	.74	.65	.72	.62
Impulsivity	.68	.54	.62	.74	.46
High Intensity Pleasure	.75	.70	.66	.76	.65
Shyness	.80	.79	.82	.87	.70
Positive anticipation	.40	.58	.57	.70	.53
Smiling-Laughter	.62	.64	.55	.77	.59
Discomfort	.80	.70	.69	.82	.70
Sadness	.41	.61	.43	.46	.47
Anger	.68	.78	.72	.69	.62
Fear	.69	.54	.64	.60	.63
Soothability	.60	.71	.67	.80	.58
Low Intensity Pleasure	.64	.82	.60	.68	.57
Inhibitory control	.67	.62	.68	.72	.63
Attentional focusing	.70	.73	.70	.70	.64
Perceptual sensivity	.59	.69	.60	.73	.68

Si è quindi proceduto stimando la **consistenza interna** di ciascuna sottoscala, attraverso il computo del α di Cronbach. Confrontando qualitativamente i risultati (vedi Tabella6) ottenuti nel presente studio, con quelli ottenuti da Putnam & Rothbart (2006) si può osservare come gli andamenti dell'indice α siano tra loro simili, fornendo una riprova dell'equivalenza tra le due versioni.

Inoltre, i valori di consistenza interna si possono complessivamente considerare soddisfacenti nella maggior parte delle sottoscale, a eccezione delle scale di Anticipazione Positiva ($\alpha = .40$) e Tristezza ($\alpha = .41$), che anche nella versione originale hanno i valori di affidabilità più bassi, se raffrontati con l'affidabilità delle altre sottoscale.

Di conseguenza, si è proceduto escludendo da queste due sottoscale una alla volta gli item che incidavano negativamente sull'affidabilità.

Nella sottoscala di Anticipazione Positiva (composta da sei item) escludendo gli item numero 2 e numero 90 si è raggiunto un valore di α pari a .57. Tale risultato è stato considerato accettabile tenendo conto del fatto che nello studio di Rothbart altre sottoscale sono state incluse nelle successive analisi pur avendo complessivamente un'affidabilità più scarsa (si veda, ad esempio, la scala Fear-vedi tabella 6). Sarebbe stato possibile migliorare ulteriormente l'affidabilità della scala escludendo altri item, tuttavia si è preferito fermarsi all'esclusione di 2 item, nel timore di depauperare troppo l'efficacia della sottoscala nel rilevare la variabile anticipazione positiva. Nelle analisi a seguire, pertanto, è stata inclusa la sottoscala di Anticipazione Positiva in questa versione ridotta a 4 item.

Diversamente, per quanto riguarda la sottoscala Tristezza è stato possibile escludere un unico item (item 74), raggiungendo un valore di α pari a .43. poiché tale valore è risultato comunque inaccettabile, si è deciso di escludere tale sottoscala dalle successive analisi.

Le analisi fattoriali confermative Per proseguire con la verifica quantitativa dell'equivalenza tra le versioni originali del CBQ-SF (Putnam & Rothbart, 2006), della forma estesa della scala di Effortful Control (Rothbart et al., 2001), della scala di Empatia (Rothbart & Ahadi, 1994) e quelle Italiane, si è scelto di condurre delle analisi fattoriali confermative (in linea con la tecnica utilizzata ad es. da Simmonsson-Sarnecki et al., 2000).

Prima di continuare con la descrizioni delle analisi condotte, è d'uopo fare una breve premessa per giustificare tale scelta. Nella sezione dedicata alla valutazione oggettiva dell'equivalenza oggettiva degli strumenti tradotti, abbiamo fatto cenno alla possibilità di ricorrere ad un gruppo di bilingue per confrontare versioni parallele della misura. In questo caso tanto più le diverse versioni ottengono risultati simili tanto più le due versioni possono essere considerate equivalenti. (vedi ad es. Beck et al., 2003; Sireci & Berberoglu, 2000).

Tuttavia, in relazione alle caratteristiche della misura, tale tecnica ci è sembrata meno appropriata in relazione alla difficoltà di generalizzare i risultati raccolti somministrando il questionario al gruppo di bilingue. Questo per varie ragioni: innanzitutto riuscire a trovare un cospicuo gruppo di genitori di bambini di età compresa tra i 3 e gli 8 anni bilingue in Italia sarebbe stata un'impresa piuttosto complicata, con alta probabilità gli strumenti sarebbero stati somministrati ad un gruppo esiguo di partecipanti, con i conseguenti problemi relativi all'affidabilità dei risultati ottenuti. In secondo luogo, come osserva Peña (2007), molto spesso il livello culturale delle persone bilingue è superiore a quello della popolazione target a cui effettivamente lo strumento è destinato. Ciò è tanto più vero in Italia, paese in cui spesso

la conoscenza profonda dell'inglese, deriva dallo studio di questa e non è conseguenza di emigrazione. Inoltre, sempre in linea con le considerazioni di Peña (2007), l'approfondita conoscenza delle due lingue potrebbe favorire i partecipanti nella comprensione di significati sottesi ai termini. Pertanto, con l'obiettivo di verificare quantitativamente l'equivalenza tra le versioni originali e tradotta degli strumenti di interesse si è preferito condurre delle analisi fattoriali confermativa su un gruppo appartenente alla popolazione target.

La bontà di adattamento dei modelli ai dati è stata misurata in termini di goodness of fit. Diversi indici di fit sono stati utilizzati a questo scopo: χ^2 (se i valori non sono statisticamente significativi corrisponde indica un buon adattamento del modello ai dati) e il χ^2/df ratio (con valori ≤ 2 il fit è considerato buono, e con valori > 2 ma ≤ 3 , accettabili). Entrambi questi indici sono dipendenti dalla numerosità campionaria (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) e perciò sono stati affiancati al Comparative Fit Index (CFI), che è affidabile indipendentemente dalla numerosità del campione (Kim, 2005). Valori compresi tra $\geq .90$ e $< .97$ sono considerati accettabili (Hu & Bentler, 1990), e valori maggiori di $\geq .97$ indicano un buon fit (Schermelleh-Engel et al., 2003). Valori $\leq .05$ riflettono un buon fit per l' RMSEA, e valori compresi tra $> .05$ e $\leq .08$ riflettono un fit accettabile (Schermelleh-Engel et al., 2003; Hu & Bentler, 1999). Valori di SRMR $\leq .05$ riflettono un buon fit, e valori compresi tra $> .05$ e $\leq .10$ riflettono un fit accettabile (Schermelleh-Engel et al., 2003). Si è infine utilizzato un indice di riproducibilità del modello che esprime, in termini percentuali, la parte della matrice delle varianze e delle covarianze ricostruita dal modello; il GFI (Goodness of Fit Index: buon adattamento se $\geq .95$, accettabile se compreso tra .90 e .95).

Il modello a 3 fattori Come primo passo si è voluta testare la tenuta sul gruppo di partecipanti italiani del modello a 3 fattori sovraordinati e tra loro correlati (Estroversione, Affettività Negativa ed Effortful Control) ipotizzato da Putnam & Rothbart (2006).

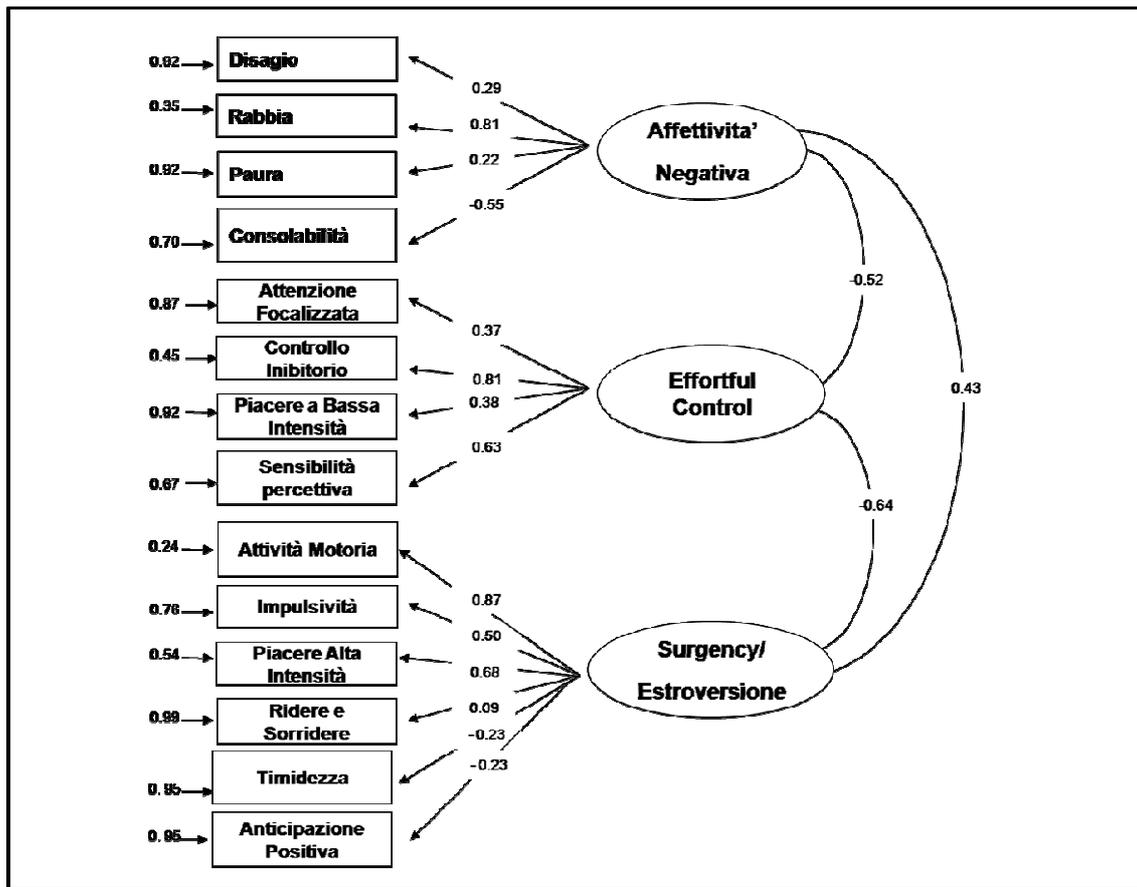


Figura 15 Modello a 3 fattori della versione italiana del Children's Behavior Questionnaire SF

Le variabili latenti sono originate come segue dalle 14 variabili osservate ottenute calcolando il punteggio medio in ciascuna delle sottoscale che compongono la versione Italiana del CBQ-SF: Estroversione (Anticipazione Positiva, Ridere e Sorridere, Piacere ad Alta Intensità, Attività Motoria, Impulsività, Timidezza) Emozionalità Negativa (Disagio, Paura, Rabbia, Consolabilità) ed Effortful Control (Controllo Inibitorio, Attenzione Focalizzata, Piacere a Bassa Intensità, Sensibilità Percettiva).

I risultati dell'analisi fattoriale confermativa ($\chi^2(83, N = 432) = 478.15, p < .001; \chi^2/df = 5.76; CFI = .83, RMSEA = .11; SRMR = .11; GFI = .87$) indicano un pessimo/insoddisfacente adattamento del modello ai dati. La struttura a 3 fattori ipotizzata da Putnam & Rothbart non è stata quindi confermata nel gruppo italiano (vedi figura 15).

Le analisi monofattoriali A questo punto, per comprendere se le problematiche riguardassero uno o più fattori dello strumento, sono state condotte delle analisi confermativie monofattoriali distinte per ciascuno dei fattori sovraordinati (vedi figura 16)

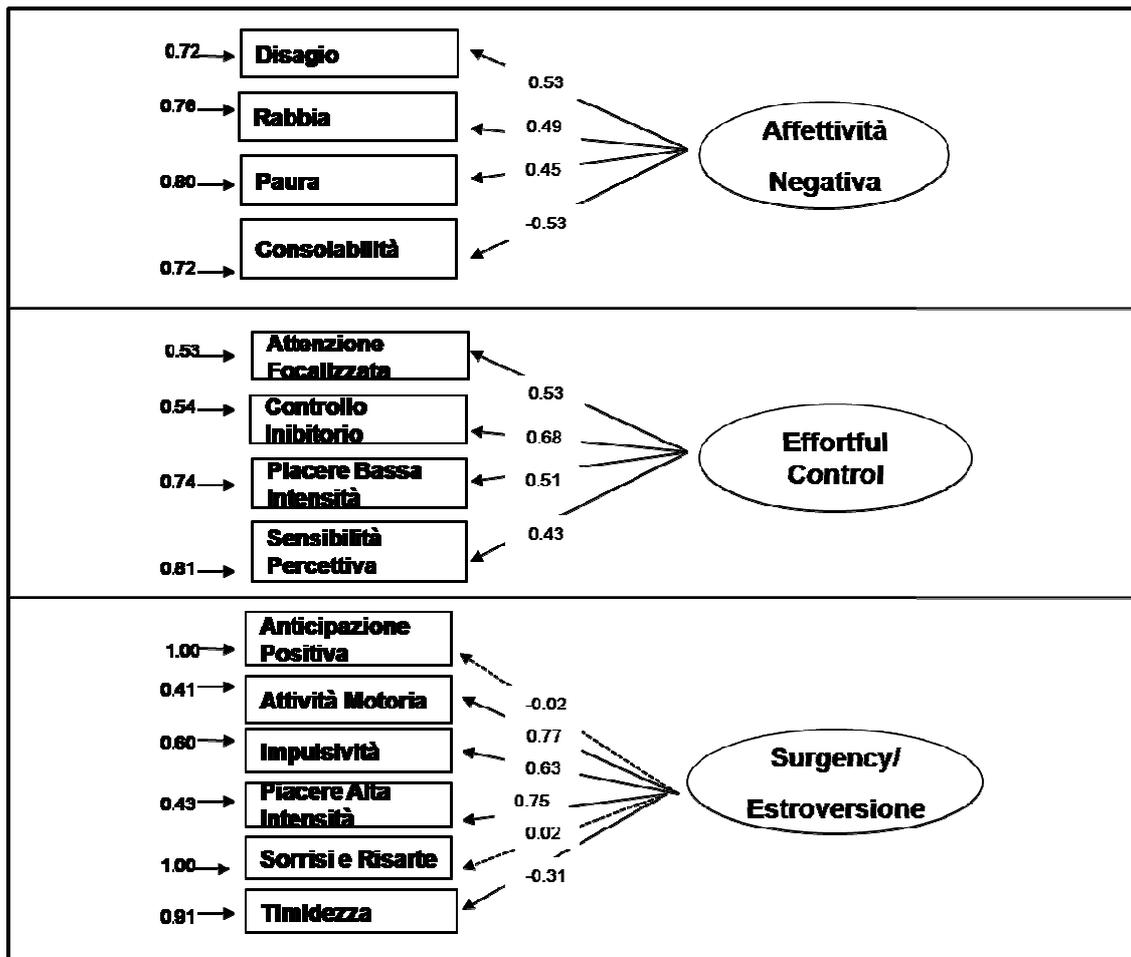


Figura 16 Modelli monofattoriali delle scale di Affettività Negativa, Effortful Control, Estroversione/Surgency della versione italiana del Children's Behavior Questionnaire SF

(ovvero Estroversione, Affettività Negativa ed Effortful Control), rilevati nella versione originale dello strumento.

Per la scala di Estroversione il fit si è dimostrato insoddisfacente ($\chi^2(9, N = 432) = 229.05, p < .001; \chi^2/df = 25;7$ CFI =.66 RMSEA =.24; SRMR=.14; GFI=.85); mentre per le scale di Affettività Negativa ($\chi^2(2, N = 432) = 17.90, p < .001; \chi^2/df = 8.9; CFI =.91$ RMSEA =.14; SRMR=.057; GFI =.98) e di Effortful Control ($\chi^2(2, N = 432) = 14.07 p < .001; \chi^2/df = 7.03; CFI =.96; RMSEA =.12; SRMR=.004; GFI=.98$), i modelli hanno mostrato un adattamento ai dati accettabile.

Il modello a due fattori affettività negativa ed effortful control In linea con questi risultati, si è voluto testare se almeno la struttura a due fattori potesse essere rispettata nel modello sul gruppo di partecipanti Italiano.

Si è così testato un modello a due fattori tra loro correlati: Emozionalità Negativa (Disagio, Paura, Rabbia, Consolabilità) ed Effortful Control (Controllo Inibitorio, Attenzione Focalizzata, Piacere a Bassa Intensità, Sensibilità Percettiva).

In linea con la procedura utilizzata da Putnam & Rothbart (2006) dello strumento, è stato permesso alle varianze di errore tra i punteggi delle sottoscale appartenenti a ciascun fattore di correlare. I risultati evidenziano un accettabile adattamento del modello ai dati ($\chi^2(15, N = 432) = 44.49, p < .001; \chi^2/df = 2.9; CFI = .95; RMSEA = .06; SRMR = .063; GFI = .98$).

Le variabili latenti, in linea con la letteratura, risultano essere tra loro correlate. Più precisamente, in linea con lo studio originale (Putnam & Rothbart, 2006) l'Effortful Control è associato negativamente all'Affettività Negativa.

Il problema della scala di Estroversione/Surgency: verso un modello a 4 fattori.

A questo punto si è cercato di riflettere sulle ragioni che potessero soggiacere alla scarsa tenuta della scala di estroversione. Considerando le saturazioni fattoriali delle sottoscale sul fattore Estroversione/Surgency si osserva che i due punteggi Anticipazione Positiva e Ridere e Sorridere hanno delle saturazioni fattoriali non statisticamente significative, e pertanto non contribuiscono a misurare il fattore Estroversione.

Analizzando criticamente i risultati ottenuti da Rothbart e coll. negli studi di validazione della versione lunga (Rothbart et al. 2001), breve e molto breve del CBQ (Putnam & Rothbart, 2006) si possono osservare delle similitudini con l'andamento dei nostri risultati. Infatti, sia nel corso della validazione della versione breve, sia della versione molto breve, sia della versione lunga del CBQ, sono proprio le sottoscale di Anticipazione Positiva e Emozionalità Positiva a presentare le saturazioni fattoriali più basse nella scala di Estroversione/Surgency.

Inoltre, Putnam & Rothbart (2006) hanno anche estratto dalla versione breve del CBQ-SF a 94 item una versione molto breve dello strumento a 36 item (12 per ciascun fattore sovraordinato). La procedura per l'estrazione degli item, si è basata sui valori di correlazione item-scala degli item. In altre parole, sono stati selezionati quegli item che avevano una più alta correlazione item totale e che quindi "misuravano meglio" quella dimensione. Non appare un caso che, mentre le sottoscale di Piacere ad Alta Intensità, Attività Motoria, Impulsività, Timidezza sono state tutte rappresentate nella versione molto breve della scala di Surgency (questo è il nome che viene dato alla scala nella versione molto breve dello strumento), nessun item né appartenente alla sottoscala di Anticipazione Positiva né alla sottoscala di Ridere e Sorridere è stato incluso.

Pertanto, il dubbio che ci si è posti è se queste due sottoscale potessero misurare un quarto fattore che potremmo definire *Emozionalità Positiva*, concettualmente ascrivibile all'Estroversione, ma con delle caratteristiche specifiche.

Similmente, le restanti sottoscale dell'originario fattore Estroversione/Surgency (Piacere ad Alta Intensità, Attività Motoria, Impulsività, Timidezza) andrebbero a misurare un fattore anch'esso ascrivibile al fattore Estroversione/Surgency, ma definibile come *Surgency* in linea con lo studio di Putnam & Rothbart (2006) che hanno così nominato la scala della versione molto breve del CBQ composta da item estratti dalle medesime sottoscale.

Il modello a 4 fattori In linea con le considerazioni precedenti, si è pertanto testato un modello a 4 fattori sovraordinati tra loro correlati e così composti: *Emozionalità Positiva* (Anticipazione Positiva, Sorridere e Ridere), *Surgency* (Piacere ad Alta Intensità, Attività Motoria, Impulsività, Timidezza), *Emozionalità Negativa* (Disagio, Paura, Rabbia, Consolabilità) ed *Effortful Control* (Controllo Inibitorio, Attenzione Focalizzata, Piacere a Bassa Intensità, Sensibilità Percettiva).

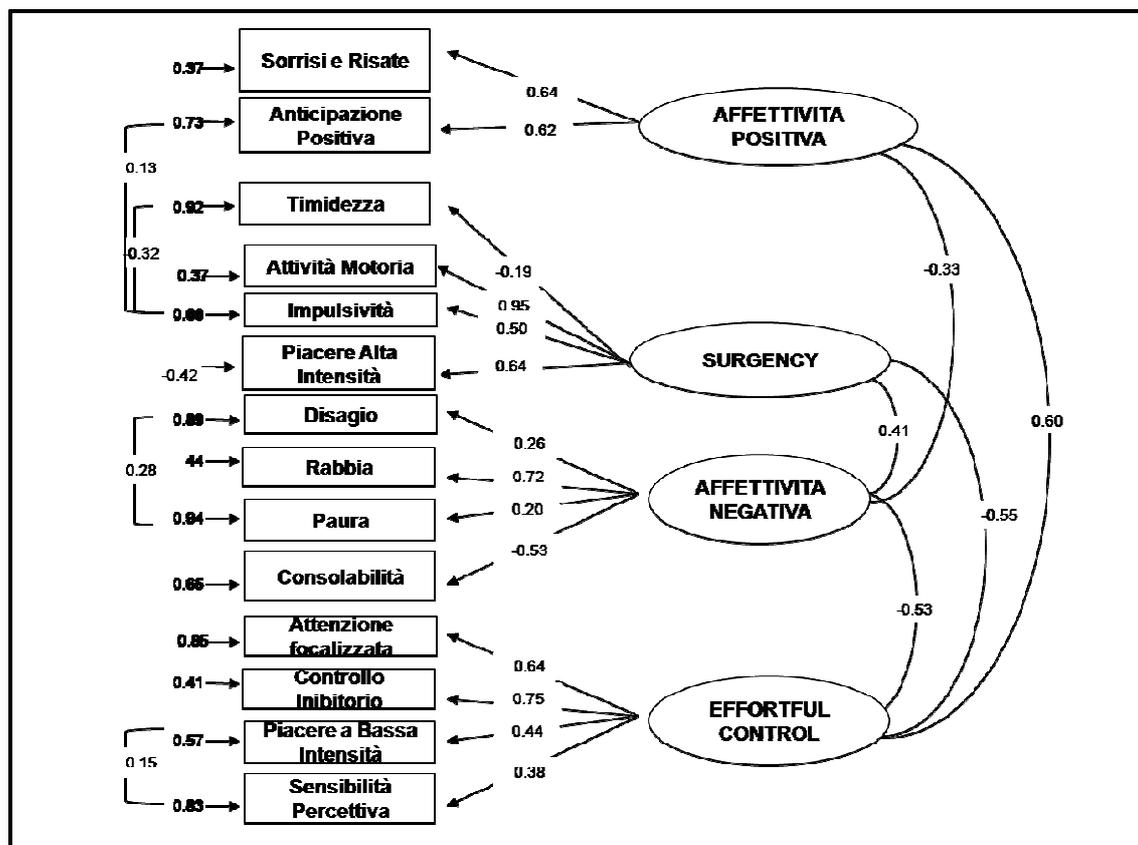


Figura 17 Modello a 4 fattori della versione italiana del Children's Behavior Questionnaire SF

I risultati, evidenziano un accettabile adattamento del modello ai dati se viene permesso alle varianze di errore delle sottoscale di correlare (χ^2 Satorra Bentler (64, N = 432) = 247.07, p <.001; CFI=.91; RMSEA=.079; SRMR=.089; GFI=.93).

In linea con lo studio originale (Putnam & Rothbart, 2006), il fattore Affettività Negativa e il fattore Effortful Control risultano essere tra loro associati negativamente.

E' interessante notare che, a conferma del fatto che il Fattore di Surgency e quello di Emozionalità Positiva misurano costrutti differenti tra loro, questi hanno relazioni che vanno in direzioni opposte all'Effortful Control e all'Affettività Negativa. Infatti, il fattore Surgency si associa negativamente con il fattore Effortful Control e positivamente con il fattore Affettività Negativa. Al contrario, il fattore Emozionalità Positiva si associa positivamente con il fattore Effortful Control e negativamente con il fattore Affettività Negativa

4.5.2 Scala di Effortful control -versione estesa

Consistenza interna. Allo scopo di valutare la consistenza interna della scala nelle singole dimensioni che la costituiscono, come ipotizzato nel modello proposto da Rothbart et al. (2001), è stato calcolato il coefficiente α di Cronbach. In generale, i risultati evidenziano una buona consistenza interna delle sottoscale che, peraltro, in due casi su 4 sembrano essere migliori rispetto allo studio originale (Cfr. tabella 7). In termini descrittivi si può osservare come, confrontando l'affidabilità delle sottoscale, la versione originale e quella tradotta sono simili, testimoniando una buona equivalenza tra le due versioni.

Tabella 7 Affidabilità della scala di Effortful Control

Scala	α Studio corrente	α Studio Rothbart (2001)	Correlazione Item-scala
Controllo Inibitorio	.82	.76	.57
Piacere a bassa Intensità	.68	.64	.47
Attenzione Focalizzata	.72	.67	.57
Sensibilità Percettiva	.71	.64	.47

Omogeneità delle sottoscale. Sono risultati buoni anche i valori della correlazione item-scala (vedi tabella 7), che testimoniano una buona omogeneità interna della scala.

Analisi fattoriale confermativa

A questo punto si è testata la tenuta fattoriale del modello di Effortful Control nella sua versione estesa a 46 item. Nel modello testato, in linea con gli studi di Rothbart e coll. (Rothbart et al., 2001; Putnam & Rothbart, 2006), il fattore Effortful Control costituisce la variabile latente e le quattro scale che lo compongono (Attenzione Focalizzata, Sensibilità Percettiva, Piacere a bassa Intensità e Controllo Inibitorio) rappresentano le variabili osservate.

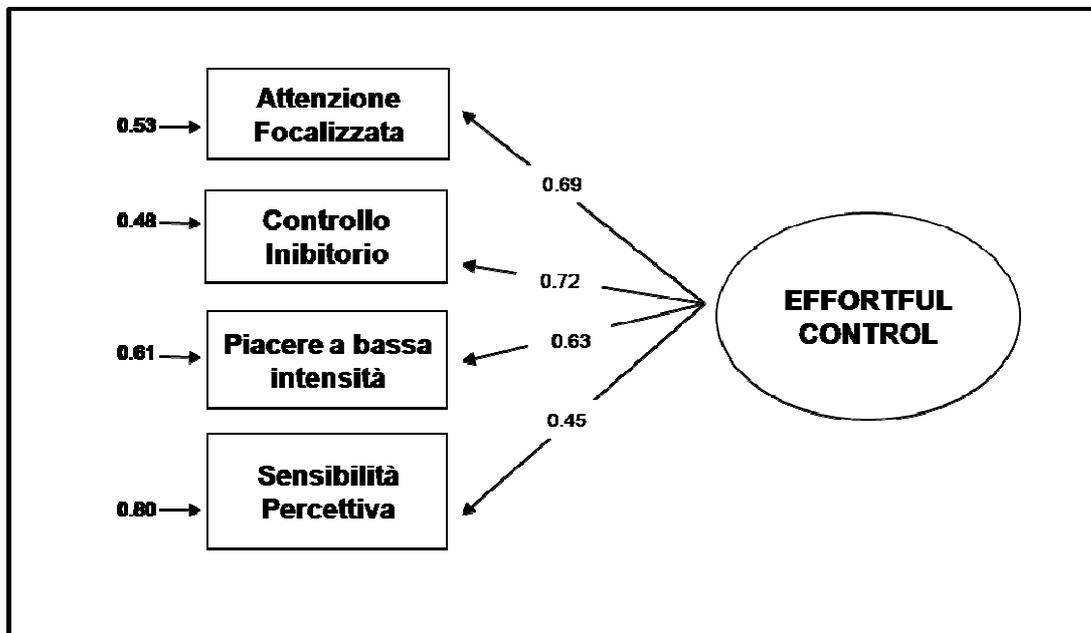


Figura 18 Struttura fattoriale della versione italiana estesa della scala di Effortful Control tratta dal Children's Behavior Questionnaire

I risultati (vedi figura 18) evidenziano un adattamento del modello ai dati tra accettabile e buono ($\chi^2(2, N = 432) = 6.19, p = .05$; $\chi^2/df = 3.05$; CFI = .99; RMSEA = .07; SRMR = .025; GFI = .99).

4.5.3 La validità di costrutto

Per testare la validità di costrutto nonché l'equivalenza di criterio e concettuale degli strumenti fin'ora presentati si è calcolata la correlazione parziale (al netto della desiderabilità sociale) tra i punteggi ottenuti dai bambini nelle scale della forma breve del Children's

behavior Questionnaire (Affettività Negativa, Affettività Positiva ed Effortful Control) e nella versione lunga della Scala di Effortful Control, con i punteggi ottenuti dai medesimi bambini nelle scale dei Questionari Italiani sul Temperamento, nella versione 3-6 anni (Axia, 2002).

Osservando le correlazioni emerse (cfr. Tabella) è possibile notare come i risultati relativi alla versione breve e alla versione lunga della scala di Effortful Control siano praticamente sovrapponibili, pertanto verranno commentati unitamente. Di converso salta all'occhio come le dimensioni di Surgency e Affettività Positiva vadano in direzioni diverse, confermando l'utilità, nella versione Italiana, di distinguerle.

Si nota come prevedibilmente, all'interno di ciascuna dimensione del CBQ (Affettività Positiva, Surgency Affettività Negativa, Effortful Control) le correlazioni più forti si rilevano tra i costrutti concettualmente più simili. Infatti, l'Affettività Positiva si associa positivamente all'Emozionalità Positiva e l'affettività Negativa positivamente all'Emozionalità Negativa. L'effortful control, che – lo ricordiamo - ha in sé un'importante componente attentiva, è positivamente associato all'Attenzione. La Surgency che racchiude in sé una forte componente reattiva, si associa positivamente alla dimensione dell'Attività Motoria (che ricordiamo fa riferimento ad una certa irrequietezza nell'attività grosso-motoria, che frequentemente si rileva nell'impossibilità dei bambini a contenersi sotto richiesta). In linea con le medesime considerazioni, non stupiscono le moderate correlazioni negative tra la dimensione autoregolativa dell'effortful control e l'Attività Motoria e la meno forte correlazione negativa tra la dimensione reattiva di Surgency (composta da scale che misurano una certa impulsività nel gettarsi in situazioni nuove) e l'Inibizione alla Novità. Di facile comprensione anche i risultati che rilevano una relazione negativa tra le scale che misura una certa stabilità nel vivere e mostrare emozioni positive e negative (Affettività Negativa vs Emozionalità Positiva e Affettività Positiva vs Emozionalità Negativa).

Infine in linea coi risultati relativi alle relazioni rilevate tra i costrutti in fase di validazione del Children's Behavior Questionnaire, si osserva come le dimensioni del CBQ si associno alle dimensioni del QUIT che meglio le rappresentano, similmente a come si associno tra loro. Ad esempio, dall'analisi fattoriale confermativa a 4 fattori emerge come l'effortful control si associ positivamente all'Affettività positiva e negativamente all'Affettività Negativa nel CBQ; similmente si osserva che l'Effortful Control si associa positivamente all'Emozionalità Positiva e negativamente all'Emozionalità Negativa nel QUIT. Seguendo il medesimo filo di ragionamento, l'Affettività Negativa si associa negativamente alla

dimensione dell'attenzione (che è quella più caratterizzante l'Effortful Control) e l'Affettività Positiva vi si associa positivamente.

In conclusione, si ritiene che le relazioni positive rilevate tra la dimensione dell'Orientamento Sociale (scala che nelle dimensioni sovraordinate del CBQ non è chiaramente rappresentata) e le dimensioni di Affettività Positiva e di Effortful Control del CBQ, non possano essere chiaramente riconducibili ad una prova della validità di costrutto, poiché la dimensione dell'orientamento sociale non è rappresentata da nessuna dimensione specifica nel CBQ, ma vada argomentata alla luce delle relazioni tra le dimensioni auto regolative del temperamento e il funzionamento sociale. Tale argomento verrà trattato più diffusamente in fase di discussione dei risultati. Comunque, considerati complessivamente, questi risultati evidenziano una buona validità di costrutto dello strumento.

4.5.4 La scala di Empatia

La Scala di empatia ha dimostrato di avere una buona affidabilità(.77) e una buona omogeneità interna (vaore medio $r = .53$)

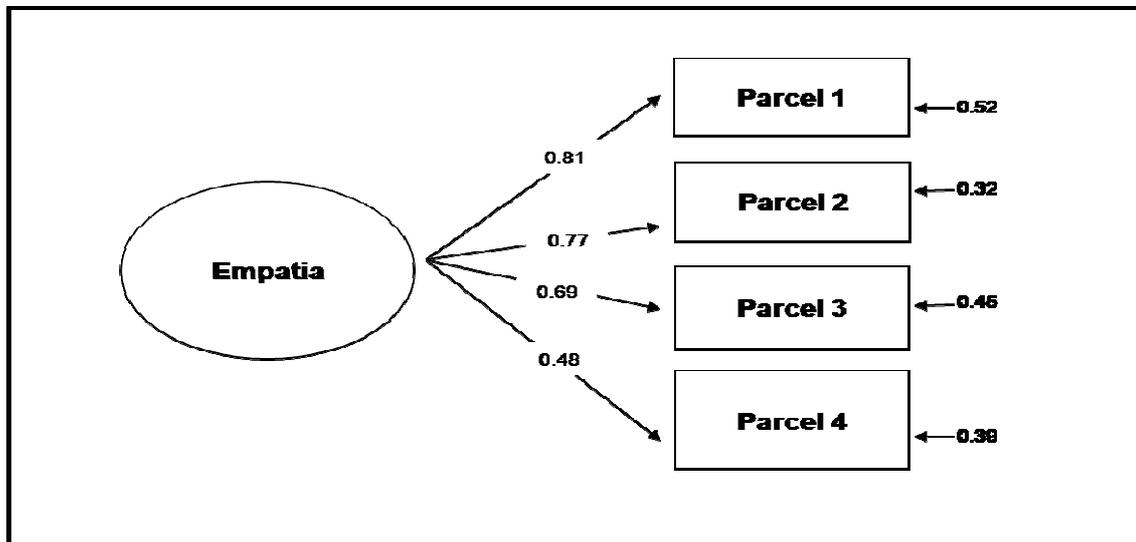


Figura 19 Struttura fattoriale della versione italiana della scala di Empatia tratta dalle Additional Scales

Per verificare che la versione Italiana della Scala di Empatia fosse equivalente a quella americana creata da Ahadi e Rothbart (1994) e utilizzabile nel contesto Italiano è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa. In linea, con i suggerimenti di Little, Cunningham, Shahr, e Widaman (2002) che consigliano l'utilizzo dei parcels quando si lavora con costrutti unidimensionali, e per evitare risultati distorti dovuti alle caratteristiche

idiosincroniche dei singoli item (Russel, Kahn, Spoth, & Altmaier, 1988), i 14 item della scala sono stati raggruppati in 4 fasci (bundles o parcels), secondo una procedura di parcellizzazione (Russel et al., 1988) nota come *item-to-construct balance* (Little et al., 2002). Per costituire i fasci è stata compiuta un'analisi fattoriale esplorativa monofattoriale/a 1 fattore ordinando gli item sulla base delle loro saturazioni fattoriali; gli item sono stati distribuiti in 4 parcels in modo tale che tra loro i parcels, avessero una simile capacità discriminativa (Little et al., 2002). Più precisamente, utilizzando le saturazioni fattoriali ordinate come guida, si è partiti selezionando i 4 punteggi con media più alta (che ad esempio compaiono nell'ordine a, b, c, d) per ancorare l'assegnazione a ciascuno dei 4 parcels (es. parcel 1=a; parcel 2=b, parcel 3=c, parcel 4=d). A questo punto i seguenti 4 item che hanno saturazioni fattoriali più alte (che ad esempio compaiono nell'ordine a1, b1, c1, d1) sono stati assegnati ai 4 parcels in ordine inverso rispetto all'assegnazione precedente (es. parcel 1=a, d1; parcel 2=b, c1; c parcel 3=c, b1; parcel 4=d, a1). In questo modo le saturazioni fattoriali più alte della prima selezione vanno a coincidere con quelle più basse della seconda selezione, bilanciando le saturazioni fattoriali degli item in ciascun parcel. La procedura si ripete in modo ricorsivo selezionando via via tutti gli item.

Quindi è stata condotta una CFA per verificare che le quattro variabili osservate (parcels degli item della scala si Empatia) misurassero il fattore latente sovraordinato Empatia.

I risultati (χ^2 (2, N =432) = 4.56, $p =.10$ $\chi^2/df = 2.28$; CFI = 1.00; RMSEA =.05; SRMR=.016; GFI=.99) testimoniano un buon adattamento del modello ai dati (vedi figura 18)

4.6 DISCUSSIONE

Obiettivo dello studio è stato quello di adattare al contesto Italiano i questionari parents-report pensati da Rothbart e collaboratori per la misura dell'effortful control (versione lunga della scala di Effortful Control), dell'empatia di tratto (Scala per la misura dell'Empatia), del temperamento come risultante dalla reciproca interazione di dimensioni reattive (Affettività negativa e Extraversion/Surgency) e autoregolative (Effortful Control).

Nel processo di adattamento è stata dedicata una scrupolosa attenzione al rispetto dell'equivalenza tra le versioni originali e quelle adattate, con l'intento di poter presentare strumenti affidabili e validi oltreché con un solido background teorico,

I risultati hanno mostrato una buona equivalenza delle versioni originali e adattate, e confermato le buone caratteristiche psicometriche degli strumenti, nonché una struttura fattoriale sovrapponibile a quella proposta negli studi originali (Putnam & Rothbart, 2006;

Rothbart et al., 2001; Ahadi Rothbart & Hershey, 1994) nel caso della Scala di empatia e della versione lunga e breve della scala di effortful control (che emerge come composta dalle sottoscale Controllo Inibitorio, Sensibilità Percettiva, Attenzione Focalizzata e Piacere a Bassa Intensità).

Più problematico si è dimostrato adattare le scale della forma breve del Children's Behavior Questionnaire (CBQ-SF) relative alle dimensioni reattive del temperamento l'affettività Negativa e l'Extraversion/ Surgency, ripercuotendosi anche sui risultati relativi alla tenuta del modello a tre fattori (Effortful Control, Affettività Negativa e Extraversion/Surgency) proposto nel CBQ-SF, la cui tenuta non è stata confermata nel contesto Italiano.

Di seguito si esporrà il percorso seguito per l'adattamento segnalando di volta in volta le problematiche riscontrate e le soluzioni proposte.

Il punto di partenza è stata l'analisi delle proprietà psicometriche delle sottoscale che compongono i fattori sopra ordinati Affettività Negativa e Extraversion/ Surgency. Le sottoscale hanno dimostrato complessivamente di avere una buona omogeneità e consistenza interna eccetto che nel caso dell'Anticipazione Positiva (Estroversione/Surgency) e della Tristezza (Affettività Negativa) che sono risultati non sufficientemente affidabili. Escludendo uno alla volta gli item che incidavano negativamente sull'affidabilità si è ottenuta una versione a 4 item della sottoscala di Anticipazione Positiva (originariamente composta da 6 item), mentre non si è riusciti a raggiungere un'affidabilità accettabile nella scala di Tristezza che pertanto è stata esclusa dalle successive analisi. Tuttavia, una scarsa affidabilità della scala di Tristezza è stata rilevata anche nello studio originali (Putnam & Rothbart, 2006) in alcuni gruppi di partecipanti. Nel passaggio dalla versione lunga alla versione breve questa è, infatti, la scala che più di tutte ne ha risentito in termini di consistenza interna, pur mantenendo una buona consistenza tra informatori diversi e tra età diverse (Putnam & Rothbart, 2006).

Escludendo la sottoscala della Tristezza, tuttavia la scala di Affettività Negativa ha una buona tenuta fattoriale sia considerata separatamente sia se inserita in un modello a due fattori (tra loro associati negativamente) del temperamento che include l'affettività Negativa e l'Effortful Control.

Più problematica, è risultata essere invece la Scala di Estroversione/Surgency, la cui struttura monofattoriale non è stata confermata.

Di certo, che la scala di Estroversione/Surgency potesse avere dei problemi non si può considerare un risultato inatteso. Rothbart stessa nell'articolo in cui per la prima volta ha

ufficialmente presentato alla comunità scientifica il Children Behavior Questionnaire (Rothbart et al., 2001) sottolinea come dal confronto della struttura fattoriale dello strumento tra campioni diversi per età (3-5 anni vs. 6-7 anni) ed etnia (U.S. vs. Cinese sv. Giapponese) emerga che la scala più controversa e meno affidabile sia proprio quella di Estroversione/Surgency.

Per cercare meglio di comprendere quali potessero essere le ragioni dei risultati così insoddisfacenti relativi alla scala di estroversione/Surgency sul gruppo di bambini italiani, si è partiti osservando le saturazioni fattoriali delle sottoscale sulla dimensione sovraordinata. Si è notato che le sottoscale di Anticipazione Positiva e di Sorrisi e Risate, non saturavano in modo statisticamente significativo, la dimensione sovraordinata. Si inoltre notato che un andamento simili poteva essere notato nei dati presentati da Rothbart e coll. negli studi originali (Rothbart et al., 2001; Putnam & Rothbart, 2006). Infatti, in tutti gli studi di validazione delle versioni lunga, breve e molto breve del CBQ sono proprio le sottoscale di Anticipazione Positiva e Sorrisi e Risate a presentare le saturazioni fattoriali più basse nella scala di Estroversione/Surgency.

Inoltre, la procedura utilizzata da Putnam & Rothbart (2006) per l'estrazione dalla versione breve (94 item) degli item che avrebbero costituito la versione molto breve del CBQ (12 item per ciascuna dimensione), si è basata sui valori di correlazione item-scala. In altre parole, sono stati selezionati quegli item che avevano una più alta correlazione item-totale e che, quindi, "misuravano meglio" quella dimensione. Non appare un caso che, mentre le sottoscale di Piacere ad Alta Intensità, Attività Motoria, Impulsività, Timidezza sono state tutte rappresentate nella versione molto breve della scala di Surgency (questo è il nome che viene dato alla scala nella versione molto breve dello strumento), nessun item né appartenente alla sottoscala di Anticipazione Positiva né alla sottoscala di Ridere e Sorridere è stato incluso. Ci si è chiesti pertanto se queste due scale potessero misurare un quarto fattore che abbiamo chiamato Affettività Positiva.

E' stato testato perciò un modello a 4 fattori sovraordinati tra loro correlati Affettività Positiva, Surgency, Affettività Negativa ed Effortful Control.

Il modello ha dimostrato di avere complessivamente un accettabile adattamento ai dati, sebbene sia stato necessario correlare tra loro gli errori degli item. Tale procedura è già stata seguita nello studio di validazione della versione molto breve del questionario mentre non viene fatto cenno al trattamento delle varianze di errore nella validazione della forma lunga dell'Effortful Control. Si ritiene, tuttavia, che, incrementando il numero di partecipanti la tenuta della struttura fattoriale potrebbe migliorare.

Ad ogni modo i risultati sembrano essere interessanti, soprattutto osservando le relazioni tra le dimensioni sovraordinate.

Infatti a conferma del fatto che il Fattore di Surgency e quello di Emozionalità Positiva misurano costrutti differenti tra loro, le dimensioni appaiono tra loro non correlate. Inoltre si osserva che mentre il fattore Surgency si associa negativamente con il fattore Effortful Control e positivamente con il fattore Affettività Negativa; il fattore Affettività Positiva si associa positivamente con il fattore Effortful Control e negativamente con il fattore Affettività Negativa. Infine l’Affettività Negativa e l’Effortful Control sono, ancora una volta, tra loro associate negativamente. Tutte le correlazioni indicate sono tra alte e moderate.

Tali risultati assumono maggior rilievo se confrontati con quelli ottenuti da Rothbart e coll. (2001; Putnam & Rothbart, 2006) negli studi di validazione degli strumenti. In tali studi. Infatti, mentre appare costante la relazione negativa (seppure in alcuni casi bassa) tra l’effortful control e l’affettività negativa, la relazione tra l’Extraversion /Surgency sia con l’effortful control, sia con l’affettività negativa, risulta essere, talora positiva, talora negativa talora nulla e comunque complessivamente molto bassa. In definitiva, sembra emergere che, in Italia, Surgency e Affettività positiva potrebbero essere considerate due fattori del temperamento distinte che interagiscono in modo differenziato e talora opposto con le altre componenti del temperamento. Inoltre le tracce di un andamento simile sui gruppi americani e sul gruppo Giapponese, fanno riflettere sulla possibilità di testare un simile modello a 4 fattori anche in culture differenti da quella Italiana.

I risultati relativi al confronto tra i punteggi dei bambini alle scale del CBQ, con quelli ottenuti nelle scale dei Questionari Italiani sul Temperamento (QUIT, Axia, 2002), evidenziano la buona validità di costrutto dello strumento.

Infatti, all’interno di ciascuna dimensione del CBQ (Affettività Positiva, Surgency Affettività Negativa, Effortful Control) si sono rilevate correlazioni positive forti o moderate con i costrutti del QUIT concettualmente più simili e correlazioni negative coi costrutti del QUIT dissimili. L’Affettività Positiva si associa positivamente all’Emozionalità Positiva e negativamente all’Emozionalità Negativa, mentre l’Affettività Positiva si associa positivamente all’Emozionalità positiva e negativamente all’Emozionalità Negativa. La Surgency che racchiude in sé una forte componente reattiva, si associa positivamente alla dimensione dell’Attività Motoria (che ricordiamo fa riferimento ad una certa irrequietezza nell’attività grosso-motoria, che frequentemente si rileva nell’impossibilità dei bambini a contenersi sotto richiesta) e negativamente all’Inibizione alla Novità. Similmente, la dimensione autoregolativa dell’effortful control si associa negativamente all’attività motoria.

Infine, in linea coi risultati relativi alle relazioni rilevate tra i costrutti in fase di validazione del Children's Behavior Questionnaire, si osserva come l'Affettività Negativa, l'Effortful Control, la Surgency e l'Affettività Positiva si associno con le dimensioni del QUIT che meglio li rappresentano (l'Attenzione per l'Effortful Control; L'emozionalità Positiva per l'Affettività Positiva, l'Emozionalità Negativa per l'Affettività Negativa; l'Attività Motoria per la Surgency) similmente a come si associano tra di loro. L'Effortful Control si associa positivamente all'Emozionalità Positiva e negativamente all'Emozionalità Negativa nel QUIT. L'Affettività Negativa si associa negativamente alla dimensione dell'Attenzione e l'Affettività Positiva vi si associa positivamente.

Presi complessivamente questi risultati quindi indicano una solida validità di costrutto che testimonia come le versione breve del Children's Behavior Questionnaire (Putnam & Rothbart, 2006) e la versione lunga della Scala di Effortful Control, rappresentino strumenti per la misura del temperamento anche in Italia.

Restano però ancora da interpretare le relazioni positive rilevate tra la dimensione dell'Orientamento Sociale (scala che nelle dimensioni sovraordinate del CBQ non è chiaramente rappresentata) e le dimensioni di Effortful Control e di Affettività Positiva del CBQ. Si ritiene infatti che tali relazioni non possano essere chiaramente riconducibili ad una prova della validità di costrutto, poiché la dimensione dell'orientamento sociale non è rappresentata in maniera definita nel CBQ, ma vadano argomentata alla luce delle relazioni tra le dimensioni auto regolative del temperamento e il funzionamento sociale. Ricordiamo che la scala di Orientamento Sociale del QUIT, misura una complessiva propensione a rispondere agli stimoli sociali mantenendo un atteggiamento di particolare attenzione agli rivolto verso gli altri; è pertanto una dimensione che implica una commistione tra empatia e socievolezza.

Evidenze empiriche hanno testimoniato che nell'età prescolare i bambini con una spiccata emozionalità positiva tendano ad essere più empatici/sympathy (Volling, Herrera & Poris, 2004), e che quelli ben disposti al contatto con nuove persone (Stanhope et al.,1987), tendono ad avere un funzionamento sociale positivo. Tali evidenze sembrerebbero giustificare almeno in parte la relazione positiva rilevata tra la dimensione di Affettività Positiva del CBQ e quella di Orientamento Sociale del QUIT. D'altro canto si è parlato ampiamente della numerosa serie di studi che sottolineano la relazione positiva tra l'effortful control e l'empatia (di cui i risultati di questo stesso studio sono testimonianza) e il funzionamento sociale. Tali evidenze spiegherebbero la relazione positiva rilevata tra la dimensione di Effortful Control del CBQ e quella di Orientamento Sociale del QUIT.

Un'altra considerazione può essere fatta ripercorrendo le relazioni che la dimensione dell'effortful control ha con le dimensioni del QUIT. I bambini con alti livelli di effortful control sembrano essere bambini con alti livelli di orientamento sociale, tendenzialmente bassi livelli di emozionalità negativa, moderati livelli di emozionalità positiva, bassi livelli di irrequietezza (Attività Motoria) e alti livelli di persistenza dell'attenzione (Attenzione), tracciando il profilo di temperamento di un bambino che in Italia Axia (2002) definirebbe ben adattato.

Affiancando questi risultati a quelli precedenti si può concludere pertanto che anche in Italia l'effortful control rappresenta una variabile centrale per comprendere lo sviluppo sociale dei bambini.

Una riflessione sui dati relativi al confronto tra le dimensioni del Children's Behavior Questionnaire e dei Questionari Italiani sul Temperamento(QUIT) nella versione 3-6 anni, ci può essere utile anche per comprendere in modo più dettagliato le implicazioni delle diverse relazioni che la Surgency e l' Affettività Positiva hanno sulle altre componenti del temperamento. Si nota come sebbene entrambe le dimensioni si associno positivamente alla dimensione del QUIT che misura l'emozionalità positiva (sebbene l'associazione sia più marcata nel caso dell'emozionalità positiva), abbiano relazioni diverse con le altre dimensioni del QUIT.

Più precisamente similmente alla dimensione reattiva del temperamento Affettività Negativa la Surgency si associa positivamente all'Attività Motoria (laddove la dimensione autoregolativa del temperamento vi si associa negativamente) e si associa negativamente alla dimensione dell'inibizione alla novità che pure rappresenterebbe una dimensione reattiva ma di overcontrol laddove le dimensioni legate all'impulsività che fanno parte della surgency rappresenterebbero forme di undercontrol (Valiente et al. 2004). Pertanto tali dimensioni pur essendo entrambe reattive sono state rilevate in letterature essere negativamente associate (Eisenberg, 2008).

D'altro canto similmente alla dimensione autoregolativa del temperamento Effortful Control, l'Affettività Positiva si associa positivamente all'Orientamento Sociale e all'Attenzione. Ancora una volta le tracce di questo andamento si possono ritrovare ripercorrendo i risultati ottenuti dagli studi di validazione delle varie versioni del CBQ condotte da Rothbart e coll. (2001; putnam &rothbsrt, 2006). Infatti si osserva come nella validazione della versione lunga del CBQ Rothbart et al. (2001), avevano rilevato una struttura fattoriale in cui la sottoscala di Sorrisi e Risate (che misura l'Affettività Positiva nella nostra versione Italiana) saturava nel campione Americano e in quello Giapponese

principalmente la dimensione dell'Effortful Control e solo moderatamente la dimensione di Extraversion/ Surgency.

Rothbart et al. (2001) spiegano questo risultato in due modi: da un lato ritengono che probabilmente nelle culture in cui si incoraggia l'espressione degli affetti positivi la dimensione di Sorrisi e Risate potrebbe essere relata tanto all'emozionalità positiva quanto all'effortful control (Rothbart et al. 2001; Ahadi et al. 1993), inoltre potrebbe essere che i medesimi sistema di attivazione che attiva l'espressione del riso e del sorriso, sia lo stesso che supporta i processi di attenzione esecutiva che sono alla base dell'effortful control.

Riassumendo queste considerazioni sembra pertanto emergere una considerazione importante che potrebbe rivoluzionare il modo in cui la dimensione extraversion/Surgency è concettualizzata: infatti la dimensione di Surgency potrebbe essere ascrivibile tra le dimensioni reattive del temperamento, mentre la dimensione di Affettività Positiva tra le dimensioni Autoregulative al fianco dell'Effortful Control. Tale risultato è da considerarsi oltremodo importante se si pensa all'influenza differenziale e spesso in contrasto che le componenti reattive e auto regolative del temperamento hanno dimostrato di avere sull'adattamento a breve e lungo termine dei bambini. Naturalmente ulteriori studi sono necessari per approfondire e supportare queste considerazioni.

Inoltre, sarebbe importante incrementare il numero di partecipanti, includendo genitori provenienti anche dal sud e dal centro Italia, così da favorire la generalizzabilità dei risultati. In questa direzione potrebbe anche essere interessante confrontare tra loro i partecipanti del sud, del centro e del nord dell'Italia, per evidenziare eventuali differenze culturali non solo con il gruppo americano, ma anche all'interno del panorama italiano stesso.

Un cospicuo aumento del numero di partecipanti, potrebbe inoltre essere utile per testare utilizzando delle analisi multi gruppo, eventuali differenze nella tenuta dei modelli, dovute al genere o all'età.

In conclusione sono opportune alcune riflessioni che in qualche modo svincolano parzialmente questo studio, condotto per adattare al contesto italiano gli strumenti che verranno utilizzati negli studi successivi, dal ruolo che riveste nel lavoro complessivo di tesi. Infatti, se da un lato questo studio ha rappresentato un passaggio propedeutico, rispetto a quelli che sono gli obiettivi che i successivi studi si sono prefissi, ovvero studiare le relazioni tra l'effortful control e l'empatia nell'età prescolare). Dall'altro, a nostro avviso, ha una sua rilevanza specifica nel panorama della letteratura psicologica italiana, in quanto ha consentito di adattare quelle che a livello internazionale costituiscono le misure di eterovalutazione più impiegate per lo studio dell'influenza delle variabili temperamentali sullo sviluppo socio-

emozionale e cognitivo dei bambini (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Murphy, 1996; Lengua, West & Sandler, 1998; Silverman & Ippolito, 1995; Donzella, Gunnar, Krueger & Alvin, 2000) e ci si augura che, questo studio, possa rappresentare un incipit per i ricercatori che anche in Italia sono interessati ad approfondire queste tematiche. Nello studio successivo, si darà l'avvio a questa che speriamo diventi una nuova serie di indagini in Italia, approfondendo il tema del ruolo giocato dall'effortful control sull'empatia di tratto dei bambini.

Empatia e temperamento: l'influenza dell' *effortful control* e dell' impulsività sull'empatia disposizionale in bambini di 5 anni.

5.1 INTRODUZIONE TEORICA

Nel capitolo precedente si è fatto cenno all'importanza che le componenti reattive del temperamento rivestono nello sviluppo psicologico sociale ed emotivo dei bambini. Il presente studio si propone di approfondire questo tema, focalizzandosi, in particolare, sul ruolo che le componenti auto regolative del temperamento rivestono nell'empatia, considerata in termini di tratto, durante l'età prescolare.

5.1 INTRODUZIONE TEORICA

Nel capitolo precedente si è fatto cenno all'importanza che le componenti reattive del temperamento rivestono nello sviluppo psicologico sociale ed emotivo dei bambini. Il presente studio si propone di approfondire questo tema, focalizzandosi, in particolare, sul ruolo che le componenti auto regolative del temperamento rivestono nell'empatia, considerata in termini di tratto, durante l'età prescolare.

5.1.1 Distinzione tra aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento: relazioni con la regolazione emotiva

La distinzione tra aspetti reattivi e autoregolativi è importante per riflettere su diversi aspetti della regolazione emotiva, intesa come la capacità di modulare i propri stati emotivi e di conseguenza i propri comportamenti per raggiungere un particolare obiettivo (Eisenberg et al. 2002). Le componenti reattive del temperamento sono definite come l'eccitabilità e la responsività del sistema fisiologico e comportamentale dell'organismo (includendo tra questi la reattività emotiva), mentre le componenti autoregolative (*effortful processes*) sono viste come l'insieme dei processi neurali e comportamentali che hanno la funzione di modulare questa reattività (cfr. capitolo 2)

Diversamente, l'*effortful control* implica processi volontari che attengono alla capacità di spostare e focalizzare l'attenzione laddove richiesto, così come di attivare o inibire delle risposte comportamentali per adattarsi al contesto circostante, anche quando non si desidererebbe farlo (Rothbart & Bates, 2006; Schmeichel & Baumeister, 2004, Eisenberg et al. 2006b).

Tale distinzione tra aspetti reattivi e autoregolativi del temperamento può essere meglio compresa se si esplorano i substrati neurali che soggiacciono a queste componenti. Infatti, le funzioni autoregolative dell'effortful control si pensa risiedano nel giro cingolato anteriore della corteccia prefrontale mediale (Rothbart & Bates, 1998), che svolgerebbe un ruolo centrale nelle funzioni superiori di pianificazione e nel controllo attentivo (Rueda, Posner & Rothbart –volume capitolo effortful control). Diversamente, i sistemi reattivi che avrebbero la funzione di immediata attivazione e inibizione in risposta ad uno stimolo sarebbero collocati in strutture neurali sottocorticali (tra cui il sistema limbico) come il Behavioral Activation System (BAS) e il Behavioral Inhibition system (BIS) di Gray (1987; Pickering & Gray, 1999).

Il BAS implica suscettibilità (e spesso approccio) verso stimoli che rappresentano premi o cessazione di punizioni. Il BIS si attiva in situazioni che implicano stimoli nuovi o con valenza edonica negativa (punizioni) e, generalmente, implica un'inibizione del comportamento. In altre parole, bambini con un buona capacità di effortful control riuscirebbero ad inibire la risposta dominante di approccio/inibizione, determinata dall'attivazione reattiva (e istintiva) del BIS o del BAS, per attivarne un'altra sottodominante che mette in gioco le capacità attentive di pianificazione del comportamento sulla base delle informazioni presenti nel contesto. Per chiarire questo concetto faremo due esempi uno relativo all'attività di moderazione dell'effortful control sul BIS e l'altro sul BAS. Immaginiamo di portare un bambino al parco dove ci sono dei bambini mai conosciuti prima che giocano su uno scivolo, tornando in rapida successione alla scaletta per tornare a scivolare una volta terminato il proprio giro. I bambini sono estranei e possono rappresentare degli stimoli nuovi per il bimbo da poco arrivato al parco attivando il BIS e producendo inibizione comportamentale. La risposta istintiva del bambino potrebbe essere allora quella di restare bloccato e a disagio al bordo dello spiazzo dello scivolo, guardando gli altri bambini giocare, ma senza trovare il modo di interagire con loro, o addirittura allontanandosi. Se tuttavia questo bambino fosse ben regolato, potrebbe riuscire a smorzare questa prima risposta, fronteggiare il proprio disagio, e magari osserverebbe la situazione e adeguandosi alle regole del contesto si metterebbe a sua volta in fila appena possibile per giocare anche lui con lo scivolo.

Nello stesso parco arriva anche una bambina che desidera tantissimo andare sull'altalena, aspetta questo momento da tanti giorni, ma c'era sempre la pioggia e la mamma non aveva potuto accompagnarla prima. Finalmente la sua altalena è lì, ma c'è un'altra bambina che ci si sta dondolando e non sembra per niente annoiata dalla cosa. In questo caso l'andare

sull'altalena potrebbe essere considerato come un premio ambito e attivare il BAS determinando un immediato approccio. In altre parole la reazione istintiva della bambina sarebbe quella di imporre all'altra bimba di scendere immediatamente dall'altalena (magari anche con modi alquanto bruschi), per soddisfare il suo desiderio. Tuttavia se questa bambina fosse ben regolata, potrebbe inibire questa risposta istintiva (pensando che comunque ora c'è l'altra bimba ma presto toccherà a lei) e magari mettersi a fianco dell'altalena e attendere il suo turno (così come richiesto implicitamente dal contesto), al eventualmente chiedendo gentilmente all'occupante di non farla aspettare a lungo. Pertanto, sebbene sia il sistema auto regolativo dell'effortful control, sia il sistema reattivo di approccio/inibizione implicano una certa forma di controllo, solo l'effortful control permette una reale regolazione emotiva (*Emotion-related regulation*; Eisenberg 2002). L'effortful control, la cui evoluzione è strettamente legata allo sviluppo del sistema attentivo anteriore, compare tra i 6 e i 12 mesi di vita (Rothbart, Derryberry & Posner, 1994), aumenta marcatamente nel corso dell'età prescolare (Murphy, Eisenberg, Fabes, Shepard & Guthrie, 1999; Posner & Rothbart, 1998; Williams, Ponesse, Schachar, Logan, & Tannock, 1999) e assume stabilità a partire dai 45 mesi di vita (Kochanska & Knaac, 2003). Pertanto, nel corso dell'età prescolare il ruolo giocato dall'effortful control nella regolazione dell'espressione delle componenti reattive del comportamento dei bambini tende a crescere di importanza (Eisenberg et al., 2003), rappresentando un'abilità fondamentale in molti compiti di sviluppo (Eisenberg et al., 2006b).

5.1.2 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento: implicazioni per lo sviluppo psicosociale dei bambini

Le manifestazioni reattive e autoregolative sono associate in letteratura all'adattamento e al funzionamento sociale (vedi ad es. Derryberry & Rothbart, 1998).

In particolare, recenti contributi individuano nell'effortful control e nell'impulsività due dimensioni cruciali per la regolazione emotiva dei bambini di età prescolare in risposta agli stimoli sociali (Spinrad et al., 2006; Eisenberg et al., 2004; Carlson & Wang, 2007). Evidenze empiriche sottolineano come l'effortful control sia associato ad un positivo sviluppo sociale, e come l'impulsività sia associata ad un detrimento dello sviluppo delle competenze sociali nei bambini (Eisenberg & Morris, 2002). In particolare, alcuni studi sottolineano come i bambini con alto effortful control siano abili nella gestione dell'aggressività verso i pari (Eisenberg, et al., 1994), mostrino alti livelli di prosocialità (si veda Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006 per una review), e buone competenze sociali (Eisenberg, Fabes & Valiente, 2003). Infatti, agire in modo prosociale, così come evitare comportamenti aggressivi, spesso richiede la capacità di

regolare i propri vissuti e i propri comportamenti e/o implica azioni volte a modulare quelli degli altri (Bergin, Talley & Hammer, 2003). Al contrario, Spinrad et al. (2006) osservano che bambini con alti livelli di impulsività tendono ad agire in modo inadeguato rispetto al contesto, mettendo in atto comportamenti aggressivi e socialmente inappropriati a breve termine, e comportamenti devianti a lungo termine. Similmente, nel corso dell'età prescolare alti livelli di rabbia di tratto possono favorire la messa in atto di comportamenti aggressivi (vedi abstract aggressive behavior). Ma se la relazione tra rabbia di tratto e aggressività è mediata da alti livelli di effortful control, essa si affievolisce fino a scomparire (Matricardi & Albiero in preparazione).

Inoltre, i bambini di età prescolare con un buon livello di effortful control tendono ad esibire bassa frequenza di emozioni negative (Rothbart et al., 1992; Eisenberg et al., 2004; Kochanska et al., 1998; Guthrie et al., 1997), buone competenze sociali (Eisenberg et al., 2004; Caspi, 2000), alti livelli di coscienziosità (Kochanska et al., 1997; Kochanska e Knaack, 2003), buoni risultati scolastici (Eisenberg et al., 2004) e basso rischio di sviluppare problemi comportamentali (Calkins e Dedmond, 2000). Considerando questi dati nel complesso, emerge, pertanto, come l'effortful control contribuisca a sviluppare aspetti desiderabili del comportamento, che tendono a rimanere relativamente stabili nel corso dello sviluppo.

5.1.3 Aspetti reattivi ed autoregolativi del temperamento: implicazioni per lo sviluppo dell'empatia nei bambini

La letteratura ha riconosciuto di recente un ruolo fondamentale all'effortful control nel promuovere nei bambini l'empatia, intesa sia in termini di tratto (Rothbart et al., 1994; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Rothbart, Ellis & Posner, 2004; Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999), sia di stato (Eisenberg et al., 2007). Inoltre, alcuni studi hanno messo in relazione l'effortful control con le risposte comportamentali prosociali e autocentrate che possono fare seguito alla responsività empatica. Tuttavia, in questa sezione ci focalizzeremo sulle relazioni tra l'effortful control e l'empatia di tratto, rimandando all'introduzione teorica del prossimo studio gli altri argomenti.

Evidenze empiriche sembrano concordare sul fatto che bambini con alti livelli di effortful control tendano a mostrare alti livelli di empatia (Rothbart et al., 1994) e sympathy (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Rothbart, Ellis & Posner, 2004). Anche le ricerche di

Kochanska (1993) hanno dimostrato che i bambini con alti livelli di effortful control tendono ad essere sensibili alle emozioni degli altri e a sperimentare empatia in risposta ai loro vissuti.

In che modo l'effortful control interviene nei processi di condivisione delle emozioni? Nella condivisione empatica, quando il vissuto dell'altro è intenso e negativo, individui ben regolati, dovrebbero riuscire a modulare il vissuto vicario, mantenendo un livello ottimale di arousal che consente di mantenere l'attenzione sul vissuto dell'altro senza che diventi avversivo (Eisenberg et al., 2007). D'altro canto se l'emozione dell'altro non è molto intensa, la capacità di riuscire a cogliere stimoli a basso livello di novità e di focalizzare l'attenzione sull'emozione dell'altro e sulla sua situazione, potrebbero favorire i bambini nel cogliere con accuratezza l'emozione dell'altro.

Contributi empirici sembrano supportare queste considerazioni teoriche. Alcuni studi, condotti sia con un disegno trasversale sia longitudinale hanno evidenziato che buoni livelli di regolazione di sé nei bambini, misurati attraverso i resoconti dei genitori sui propri figli, sono associati in modo positivo a buoni livelli di sympathy disposizionale, misurata attraverso i resoconti dei bambini e degli insegnanti (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999). In linea con questi risultati, Rothbart, Ahadi, e Hershey (1994) rilevano una relazione positiva tra le eterovalutazioni che le madri fanno dell'effortful control e dell'empatia dei loro bambini di 7 anni.

Sebbene, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, effortful control e impulsività sembrano avere effetti quasi opposti sullo sviluppo sociale, ancora pochi studi si sono focalizzati sulle relazioni tra l'impulsività e le risposte empatiche o di sympathy. In questo filone fondamentale è un contributo di Eisenberg et al. (2007) che, utilizzando un disegno longitudinale che ha coinvolto bambini di 4.5 anni fino ad otto anni dopo. I risultati dello studio hanno messo in luce che, soprattutto nei maschi alti livelli di effortful control erano associati ad alti livelli di sympathy. Inoltre le eterovalutazioni degli insegnanti di alti livelli di impulsività erano legati benchè debolmente a bassi livelli di sympathy e un decremento con l'età nell'impulsività si associava ad un incremento nella sympathy. Al contrario, alcuni risultati sembrano indicare una debole associazione positiva tra le autovalutazioni dei bambini della propria sympathy e l'impulsività. Quindi i risultati sembrano piuttosto complessi. Tuttavia il risultato più forte riguarda il fatto che individui con alti livelli di sympathy (soprattutto nei maschi) tendono ad avere alti livelli di effortful control, e che l'effortful control risulta essere un predittore più forte della sympathy rispetto all'impulsività.

Le evidenze empiriche sull'argomento pertanto sono scarse e i risultati contrastanti e si ritiene meritino ulteriori approfondimenti.

Va precisato, tuttavia, che sono davvero pochi gli studi che hanno indagato l'influenza dell'effortful control e dell'impulsività sull'empatia disposizionale (Eisenberg et al., 2007, Eisenberg et al., 1994). Questo ambito di studi, pertanto necessita di ulteriori conferme e approfondimenti. In particolare, nel panorama italiano sono particolarmente carenti gli studi sull'empatia di tratto dei bambini in età prescolare. Inoltre, prima dell'adattamento condotto nello studio precedente, non esistevano strumenti di etero valutazione per la misura dell'empatia di tratto nell'età prescolare.

5.2 OBIETTIVI

In linea con le considerazioni fin qui esposte, l'obiettivo del presente studio è quello di apportare un contributo allo studio dell'influenza differenziale di componenti reattive, ovvero l'impulsività, e auto regolative, ovvero l'effortful control, del temperamento sulla responsività empatica di bambini in età prescolare, intesa come tendenza disposizione individuale a condividere le emozioni altrui nelle diverse situazioni della vita quotidiana.

In linea con il recente filone di studi precedentemente descritto (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999) si ipotizza che la variabile latente effortful control, predica positivamente alti livelli di empatia.

Per quanto riguarda l'impulsività, ci si propone di indagare la relazione con l'empatia in termini esplorativi. Come si è rilevato in uno studio precedente (Eisenberg et al. 2007) sia dal punto di vista dei risultati empirici, sia dal punto di vista teorico, il ruolo dell'impulsività sulla responsività empatica non si presta ad essere definito come una relazione univoca di segno positivo o negativo. Ad esempio, si ritiene che alti livelli di impulsività potrebbero portare i bambini a non soffermare la propria attenzione sulle emozioni espresse dall'altro o ad allontanarsi immediatamente da lui quando il suo vissuto è troppo coinvolgente. Al contrario, una moderata impulsività potrebbe favorire una certa spontaneità e capacità di iniziativa dei bambini (Eisenberg et al., 2007).

5.3 METODO

5.3.1 Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 120 genitori (93=madri; 26=padri, di età compresa tra i 26 e i 53 anni; $M=38.32$ $DS=4.89$) di 120 bambini Italiani di circa 5 anni ($M=59.97$ mesi; $DS=13.1$) di cui 34,5% è figlio/a unico/a, il 65.5% ha fratelli o sorelle. I genitori contattati attraverso le scuole in cui i figli erano nel 95.8% dei casi italiani residenti nella provincia di Rovigo.

Il livello di scolarità dei genitori è risultato medio/medio-alto: lo 0.8% dei genitori ha conseguito la licenza elementare, il 22% la licenza media, il 53,4% il diploma superiore, il 23.7% la laurea. Il tempo mediamente trascorso, con i propri figli, dai genitori che hanno compilato il questionario, misurato in ore giornaliere, è compreso tra le 3 e le 6 ore : l'11,8% dei genitori trascorre con il proprio figlio da 1 a 3 ore, il 41,2% dalle 3 alle 6 ore e il 47.1% più di 6 ore.

5.3.2 Procedura e Misure

La versione a della Scala di Effortful Control, e la scala di impulsività (estratte dalla versione breve del Children's Behavior Questionnaire (Putnam & Rothbart, 2006) e la scala per la misura dell'Empatia (Ahadi, Rothbart & Hershey, 1994) sono state somministrate ai genitori che hanno volontariamente aderito alla ricerca. I questionari (la cui struttura è descritta nello studio 2 nella sezione dedicata agli strumenti, congiuntamente alle modalità di analisi dei dati) sono stati consegnati ai genitori e lasciati loro da compilare in circa due settimane. La percentuale di restituzione è stata circa del 70%. Nessun incentivo è stato dato loro per la partecipazione, ma al termine dello studio gli sono stati presentati in forma orale o scritta (a seconda della richiesta delle scuole che hanno partecipato alla ricerca) i risultati dello studio.

5.4 RISULTATI

In accordo con l'obiettivo dello studio è stata verificata la tenuta di un modello di equazioni strutturali che testasse l'influenza della variabile latente effortful control come emerge dalle variabili osservate costituite dai punteggi ottenuti dai bambini alle sottoscale del CBQ (Controllo Inibitorio, Attenzione Focalizzata, Sensibilità Percettiva, Piacere a Bassa Intensità) e la variabile latente impulsività (costituita da due parcels) sulla variabile latente empatia, così come emerge dai 4 parcels che la compongono Ancora una volta la scelta dei

parcels è supportata dalle considerazioni di Little et al.(2002) che sottolineano come sia consigliabile utilizzare i parcels, nel caso in cui un costrutto sia unidimensionale e a maggior ragione se è focus dell'interesse dello studioso indagare le relazioni tra il costrutto unidimensionale sovraordinato e altri costrutti. Le variabili latenti effortful control ed impulsività sono state tra loro correlate.

La bontà di adattamento del modello ai dati è stata misurata in termini di goodness of fit. Diversi indici di fit sono stati utilizzati a questo scopo: χ^2 (se i valori non sono statisticamente significativi corrisponde indica un buon adattamento del modello ai dati) e il χ^2/df ratio (con valori ≤ 2 il fit è considerato buono, e con valori > 2 ma ≤ 3 , accettabili). Entrambi questi indici sono dipendenti dalla numerosità campionaria (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) e perciò sono stati affiancati al Comparative Fit Index (CFI), che è affidabile indipendentemente dalla numerosità del campione (Kim, 2005). Valori compresi tra $\geq .90$ e $< .97$ sono considerati accettabili (Hu & Bentler, 1990), e valori maggiori di $\geq .97$ indicano un buon fit (Schermelleh-Engel et al., 2003). E' stata inoltre utilizzata la combinazione del Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), sensibile a errori di specificazione nelle saturazioni fattoriali (nel modello di misura) e dello Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), sensibile a errori di specificazione nella covarianza dei fattori (nel modello latente; Hu & Bentler, 1999). Valori $\leq .05$ riflettono un buon fit per l' RMSEA, e valori compresi tra $> .05$ e $\leq .08$ riflettono un fit accettabile (Schermelleh-Engel et al., 2003; Hu & Bentler, 1999). Valori di SRMR $\leq .05$ riflettono un buon fit, e valori compresi tra $> .05$ e $\leq .10$ riflettono un fit accettabile (Schermelleh-Engel et al., 2003). Si è infine utilizzato un indice di riproducibilità del modello che esprime, in termini percentuali, la parte della matrice delle varianze e delle covarianze ricostruita dal modello; il GFI (Goodness of Fit Index: buon adattamento se $\geq .95$, accettabile se compreso tra $.90$ e $.95$).

Il modello (vedi figura 20) ha mostrato complessivamente di avere un accettabile adattamento ai dati ($\chi^2 (32, N = 119) = 68.78, p < .001; \chi^2/df = 2.15; CFI = .91; RMSEA = .09; SRMR = .08; GFI = .90$).

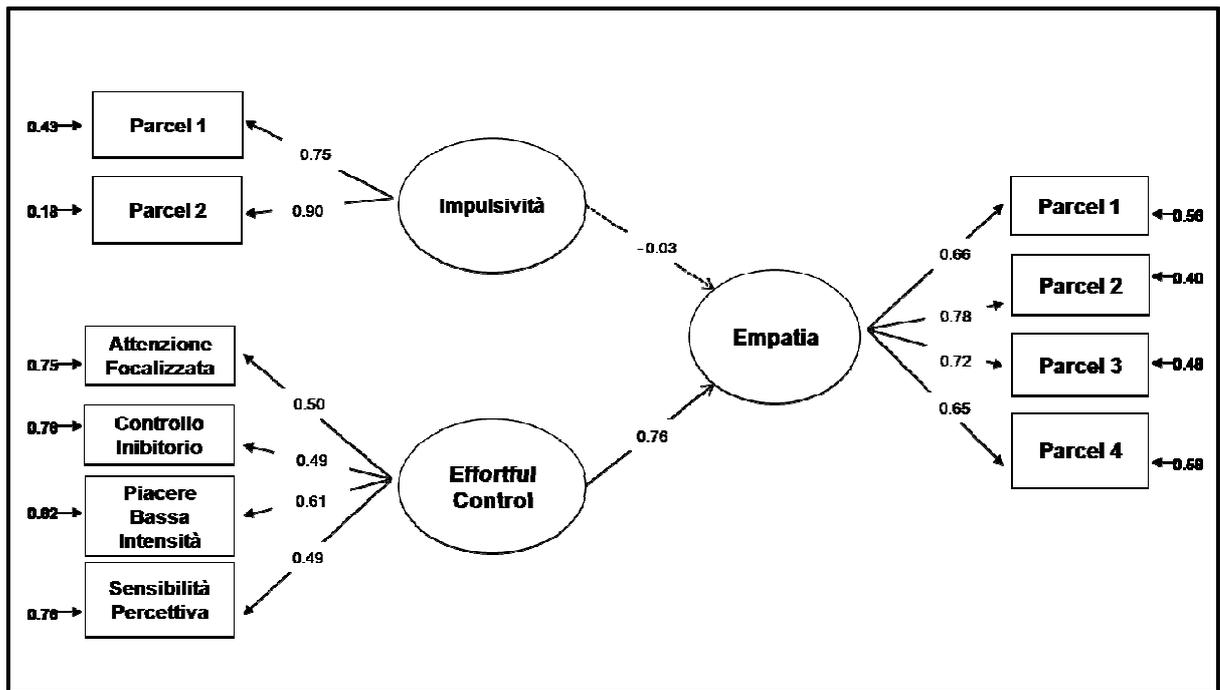


Figura 20: Influenza differenziale di Effortful Control ed Impulsività sull'empatia di tratto

In linea con le ipotesi, si è rilevata un'influenza positiva dell'effortful control (riferito dai genitori) sull'empatia osservata quotidianamente dai genitori nei loro figli. L'influenza dell'impulsività sull'empatia non è risultata essere statisticamente significativa ($T = -1.24$). L'effortful control e l'impulsività sono risultati essere tra loro correlati negativamente ($p < .001$).

5.5 DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Obiettivo del terzo studio è stato quello di apportare un contributo all'analisi dell'influenza delle dimensioni auto regolativa e reattiva del temperamento, ovvero l'effortful control e l'impulsività, sulla responsività empatica di bambini in età prescolare, intesa come tendenza individuale a condividere le emozioni altrui nelle diverse situazioni della vita quotidiana. In linea con i più recenti studi sull'argomento (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999), si è rilevata una moderata influenza positiva dell'effortful control sulle manifestazioni empatiche dei bambini di 5 anni. In altre parole, dallo studio emerge come i bambini descritti dai genitori come capaci di autoregolarsi sono quelli che mostrano una maggiore tendenza a provare attenzione e condividere i vissuti delle persone che li circondano. Tale risultato ribadisce anche nel contesto italiano l'importanza dell'autoregolazione nel promuovere risposte empatiche dei bambini di età prescolare. Inoltre,

in termini descrittivi si può notare come tutte le componenti dell'effortful control Sensibilità Percettiva, Piacere a bassa Intensità, Controllo Inibitorio e Attenzione focalizzata, diano grossomodo lo stesso contributo al costrutto sovraordinato Effortful control. L'effortful control emerge pertanto come un costrutto sovraordinato alla cui definizione le diverse sottocomponenti contribuiscono in maniera sostanzialmente uniforme. Un aspetto interessante che dovrà essere approfondito dalla ricerca futura è esaminare se e in quali condizioni le diverse componenti dell'effortful control influiscono sull'empatia in modo differente.

A questo proposito, in termini teorici possiamo pensare che il fatto di riuscire a notare stimoli a basso livello di intensità nel contesto esterno (Sensibilità Percettiva) possa favorire i bambini nell'essere sensibili ai mutamenti di umore e alle sfumature delle espressioni degli altri e allo stesso modo di cogliere con maggior immediatezza dettagli della situazione che gli altri stanno vivendo riuscendo più facilmente ad empatizzare con loro. La capacità dei bambini di provare piacere in relazione a stimoli a basso livello di complessità, intensità, novità, incongruità (Piacere a bassa intensità), potrebbe rendere più facile per i bambini condividere le emozioni positive degli altri e autoconfortarsi quando condividono le loro emozioni negative. Il controllo Inibitorio potrebbe aiutare i bambini nel sopprimere risposte inadeguate come allontanarsi dalla sofferenza dell'altro e pianificare comportamenti di aiuto sulla base dei bisogni e dell'altro. L'attenzione focalizzata potrebbe favorire i bambini nel mantenere il focus dell'attenzione sull'altro e la sua sofferenza riuscendo a coglierli in modo più accurato.

Inconsistenti invece i risultati relativi alle relazioni tra impulsività ed empatia di tratto. Tuttavia è plausibile che la scarsa numerosità del campione, e la conseguente impossibilità di condurre analisi multi gruppo divise per genere, possa incidere negativamente sulla consistenza della relazione che tuttavia anche in letteratura è rilevata essere debole e negativa solo nel gruppo dei maschi (Eisenberg, 2007). Nonostante questo limite, va precisato che questo studio, come detto, costituisce un primo contributo italiano sull'argomento e, si auspica, possa dare la stura ad un filone di ricerca che sta riscuotendo un crescente interesse oltreoceano nella letteratura internazionale. Tale crescente interesse deriva dal fatto che (come abbiamo visto nell' introduzione dello studio) la dimensione auto regolativa del temperamento ha dimostrato di giocare un ruolo essenziale nel promuovere non solo un positivo sviluppo affettivo (Spinrad et al., 2006; Eisenberg et al., 2004; Carlson & Wang, 2007; Donzella, Gunnar, Krueger & Alvin, 2000), ma anche cognitivo (Eisenberg et al., 2004; Silverman & Ippolito, 1995) e sociale (Vedi Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006 per una review; Eisenberg, Fabes & Valiente, 2003) dei bambini, prevenendo problemi

comportamentali e condotte devianti (Calkins e Dedmond, 2000; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Murphy, 1996; Lengua, West & Sandler, 1998). Ugualmente rilevanti, ma di segno opposto, sembrano essere le influenze delle componenti reattive del temperamento sullo sviluppo dei bambini (Eisenberg & Morris, 2002; Spinrad et al., 2006). Tuttavia recentissimi contributi, sottolineano il ruolo che l'effortful control ha nel modulare la reattività dei bimbi, con esiti positivi sui processi evolutivi (Eisenberg, 2008). Come appare evidente già in queste poche righe quindi questa emergente area di ricerca è tanto intricata, quanto promettente e può rappresentare un florido bacino di spunti, trasversale a varie aree dello sviluppo, per inserire i processi di sviluppo in un frame più completo e complesso.

Nello studio vi sono poi diversi nuclei problematici. Innanzitutto, sarebbe interessante studiare l'influenza dell'effortful control e dell'impulsività sull'empatia dei bambini nel corso dello sviluppo, utilizzando un disegno longitudinale. Inoltre, i partecipanti sono per la maggior parte veneti, pertanto si potrebbero coinvolgere i genitori provenienti da altre regioni italiane così da rendere più generalizzabili i risultati dello studio. Inoltre sarebbe importante incrementare il numero di partecipanti. Potrebbe essere interessante considerare anche se risultati provenienti da diversi osservatori indipendenti (madre, padre, insegnanti) avrebbero andamenti simili o porterebbero a fare considerazioni diverse.

Inoltre, seppure le misure etero valutative dell'effortful control e dell'impulsività offrono molteplici vantaggi in termini di economicità e perché permettono di avere una panoramica sui comportamenti che i bambini mettono in atto in situazioni diverse, utilizzare una misura multimetodo potrebbe rappresentare una misura più completa e affidabile dell'effortful control.

Infine, sebbene questo studio confermi l'ipotesi che anche nel *milieu* italiano l'effortful control contribuisca positivamente al manifestarsi dell'empatia, quest'ultima intesa in termini disposizionali, non spiega tuttavia come l'effortful control possa interagire con le specifiche caratteristiche delle diverse possibili situazioni che i bambini sperimentano quotidianamente, nella vita di tutti i giorni, quando sono esposti a eventi o stimoli emotigeni. Per comprendere come tutto ciò avvenga, è necessario studiare il modo in cui le componenti auto regolative del temperamento si attivano in presenza di uno specifico contesto e di fronte ad una specifica emozione osservata nell'altro. A quest'ultima questione si tenterà di rispondere nello studio successivo, in cui, utilizzando una misura multimetodo dell'effortful control si indagheranno le sue relazioni con le emozioni che i bambini mostrano, in risposta alla tristezza manifestata da un adulto, misurando l'empatia in termini di stato e considerando quei comportamenti prosociali, e autocentrati (autoconforto ed evitamento) che possono farvi seguito.

Se soffri, resto e ti aiuto o scappo e penso a me? L'influenza di fattori individuali e contestuali sulla responsività empatica e sui comportamenti prosociali e di evitamento mostrati da bambini di 5 anni in risposta alla tristezza di un adulto.

6.1 INTRODUZIONE TEORICA

6.1.1 Se soffri resto e ti aiuto o scappo e penso a me?

L'interesse per lo studio dell'empatia non è stato tanto originato dallo studio del costruito per sé, quanto piuttosto dalla convinzione, diffusa negli studiosi del pensiero già nei secoli scorsi (Edith Stein, traduz. 1964) che essa costituisca una capacità fondamentale per la qualità dei rapporti interpersonali. In particolare, fin dal suo "esordio" nell'ambito della psicologia dello sviluppo, l'empatia è stata riconosciuta come una fondamentale leva in grado di inibire le condotte aggressive e di favorire le condotte prosociali (Feshbach, 1968, Hoffman 1977). In altre parole, l'empatia può diventare un ponte per creare relazioni positive con chi ci sta intorno. Particolare interesse ha ricevuto, in tale ottica, lo studio della condivisione della tristezza e della sofferenza dell'altro. Prima di affrontare il problema da un punto di vista teorico ed empirico, partiremo da un esempio tratto dall'esperienza quotidiana. Immaginiamo di entrare nella sala d'aspetto di un medico. Dopo qualche minuto esce una donna con un volto cupo, provato, sofferente. La donna fa qualche passo incerto fissando il vuoto poi cade stancamente sulla sedia più vicina, abbandona il capo su mani tremanti, i gomiti poco saldamente poggiati sulle ginocchia, e inizia a piangere sommessamente. Ci guardiamo rapidamente intorno, osservando le reazioni delle altre persone in attesa della visita. Come sempre accade quando si aspetta il proprio turno dal medico ogniqualvolta si riapre la porta dell'ambulatorio l'attenzione di tutti è calamitata dal paziente uscente. Questa volta però la preoccupazione che si legge nei visi degli astanti non sembra dipendere solo dall'impazienza per l'attesa; la sofferenza mostrata dalla donna sembra avere toccato tutti. Le persone tuttavia si comportano in modi molto diversi per contrastare questa sofferenza. Un signore riprende a leggere con ostentata attenzione la sua rivista (cercando di distrarsi per non dovere sopportare la visione dolorosa della donna e trova così conforto per sé). Un altro si alza repentinamente e si dirige a grandi passi verso la porta della toilette voltando le spalle alla donna (così da non vederla neppure ed evitarla). Infine un terzo signore si protende verso la donna in lacrime e porgendole un fazzoletto le chiede dolcemente se può fare qualcosa per lei (cercando di

aiutarla). Inutile sottolineare quanto per la donna sofferente abbiano diverse valenze i comportamenti degli astanti e quanto sia più desiderabile nei panni della donna incontrare il terzo signore che le viene in aiuto.

Dei bambini presenti potrebbero avere reazioni in cui seppur è più difficile immedesimarsi per un adulto andrebbero in direzioni simili. Similmente al primo signore anziché leggere una rivista un bambino potrebbe concentrarsi sul gioco che sta facendo o cercare l'abbraccio di conforto e il supporto della mamma. Oppure, anziché andare in bagno, allontanarsi dalla donna e correre a giocare dall'altra parte della stanza o dire alla mamma che vuole andare a casa. Infine si potrebbe avvicinare alla donna e dirle un irresistibile: “Ma perchè pangi?” e magari offrirle il suo peluche perché le dia conforto.

Similmente agli adulti i bambini che empatizzano con la sofferenza dell'altro possono gestire la loro sofferenza: orientando i propri comportamenti verso l'altro, mettendo in atto dei comportamenti prosociali volti ad aiutarlo e confortarlo (come il terzo signore/bambino); oppure orientare i propri comportamenti verso di sé, adottando delle strategie di evitamento, volte ad allontanare l'altro e con lui la sofferenza che provoca (come il signore che è andato alla toilette /o il bambino che chiede di andare a casa), e/o di “autoconforto”, volti all'attenuazione della propria sofferenza che non passano attraverso l'aiuto all'altro (come il signore che si distraeva leggendo la rivista o il bambino che cerca conforto dalla mamma) (Davis, 1994; Van der Mark et al., 2002; Zahn-Waxler et al. 1992; Valiente et al. 2004).

Alla luce delle precedenti considerazioni, un aspetto rilevante nello studio dello sviluppo sociale dei bambini a cui la letteratura non ha ancora adeguatamente risposto è proprio la comprensione delle ragioni per cui la condivisione empatica della sofferenza dell'altro può motivare comportamenti con esiti relazionali opposti. L'empatia, come abbiamo testé descritto, può spingere i bambini ad affrontare la sofferenza dell'altro, oppure ad allontanarsene. Hoffmann (2000) sottolinea come un fattore fondamentale che potrebbe spiegare le differenti reazioni è l'intensità dell'arousal che accompagna il vissuto emotivo condiviso. In particolare, l'autore distingue un *arousal empatico*, che si tradurrebbe nel tentativo concreto di orientare la propria attenzione sulla situazione dell'altro e cercare di aiutarlo, da un più intenso *overarousal empatico*, che si tradurrebbe in una reazione avversiva di ansia e sconforto elicitata dallo stato emotivo dell'altro (definita da Batson come *personal distress* --Batson, 1991) e avrebbe come conseguenza comportamentale il tentativo di porre fine a questo sconforto orientando la propria attenzione su di sé e cercando di trovare conforto per sé stessi (comportamenti di autoconforto) o allontanandosi dall'altro, in quanto causa della sofferenza (comportamenti di evitamento).

I risultati ottenuti utilizzando misure psicofisiologiche sembrano supportare questa visione. In risposta a stimoli emotigeni fortemente evocativi, il vissuto di personal distress si associa ad un'intensità dell'attivazione fisiologica più alta rispetto al vissuto di sympathy (see Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006, for a review). Se le situazioni emotigene sono molto intense, le persone riferiscono di provare più distress e mostrano una più alta conduttanza cutanea rispetto alle situazioni pensate per elicitare empathic distress/sympathy e rispetto alla condizione baseline (Eisenberg, Fabes, et al., 1988; Eisenberg, Fabes, Schaller, Carlo, & Miller, 1991; Eisenberg, Fabes, Schaller, Miller, et al., 1991; Eisenberg, Schaller, et al., 1988). Inoltre, i vissuti di empathic overarousal, sono solitamente associati a una più bassa variabilità della frequenza cardiaca (the degree to which heart rate goes up and down), che può essere considerata come un indice grossolano della capacità di regolazione (maggiore è la variabilità della frequenza cardiaca, maggiore è la regolazione; si veda Fabes, Eisenberg, & Eisenbud, 1993). Alti livelli di arousal per emozioni negative, come ad esempio la tristezza (Green & Sedikides, 1999), sono associati anche ad un focus su di sé (Wood et al., 1990), che abbiamo visto essere la conseguenza di un empathic overarousal.

Il problema di fondo è tuttavia quello di comprendere quali possibili fattori possono determinare la diversa intensità dell'arousal legata alla condivisione della sofferenza di un altro. Sulla base della letteratura è plausibile ipotizzare che siano coinvolti sia alcuni fattori individuali (in particolare relativi alla capacità di gestire l'emozione condivisa), sia alcune caratteristiche dello stimolo e della situazione di cui si è spettatori. Vediamoli in dettaglio.

6.1.2 Fattori individuali: il ruolo della regolazione e del temperamento sull'empatia e sulle condotte sociali. Alcuni studiosi ritengono che le differenze individuali nei tipi di reazione vicaria agli stati emotivi negativi degli altri sono riconducibili a differenze individuali nel tipico livello di arousal che accompagna tale condivisione (Eisenberg & Fabes, 1990) e, in seconda istanza, nell'orientamento del focus attentivo verso la propria situazione o verso la situazione dell'altro.

In quest'ultimo filone di studi, come abbiamo ampiamente osservato nel precedente studio (capitolo 4), è stata recentemente studiata una caratteristica temperamentale che, fin dai primi anni di vita e durante l'età prescolare, sembra essere centrale per comprendere le differenze individuali nella regolazione delle risposte comportamentali e del focus attentivo in risposta agli stimoli sociali: l'effortful control. L'effortful control, ovvero la dimensione auto-regolativa del temperamento (Rothbart et al., 1994), si esplicita nella capacità di sopprimere

intenzionalmente e attivamente una risposta dominante per attivarne una subdominante sulla base delle richieste del contesto (Eisenberg & Spinrad, 2004; Rothbart & Bates, 1998).

I processi di autoregolazione implicati nell'effortful control possono influire in vari modi sull'esperienza empatica. Innanzitutto, come abbiamo già avuto modo di notare, la capacità di focalizzare l'attenzione e processare indici rilevanti per l'esperienza empatica (come ad esempio le espressioni dell'altro o le cause della sua sofferenza) può favorire la messa in atto di risposte empatiche (Eisenberg, 2003). Inoltre, l'abilità di modulare l'arousal emotivo dividendo l'attenzione (per distrarsi momentaneamente dalla sofferenza dell'altra) e rifocalizzandola (nuovamente sugli stimoli emotigeni) può smorzare o prevenire il vissuto di empathic overarousal (si vedano Derryberry & Reed, 2002; Eisenberg, Fabes, Murphy, et al., 1996). Le funzioni esecutive coinvolte nei processi di autoregolazione (Posner & Rothbart, 2007) possono aiutare chi è spettatore della sofferenza dell'altro a integrare informazioni, pianificare e utilizzare processi cognitivi che lo possano favorire nell'interpretare i vissuti dell'altro sofferente, sentendosi capace di gestire l'emozione negativa condivisa (Eisenberg, 2003). Infine, l'autoregolazione potrebbe favorire la messa in atto di comportamenti prosociali, soprattutto se aiutare l'altro implica dei costi per sé e l'osservatore non è naturalmente incline all'assistenza (Gailliot, 2003).

Pertanto, nella condivisione empatica i bambini con una buona capacità di regolare *effortfully* i propri vissuti sarebbero in grado di modulare il proprio arousal vicario e, conseguentemente, riuscirebbero ad essere recettivi all'esperienza emozionale dell'altro (Kochanska, 1993). Inoltre, focalizzando l'attenzione sul suo vissuto più che sulla propria emozione negativa è più probabile che colgano i bisogni dell'altro e cerchino di aiutarlo (Trommsdorff & Friedlemeier, 1999). Evidenze empiriche hanno rilevato che bambini con alti livelli di effortful control mostrano alti livelli di empatia (Rothbart et al., 1994; studio 2 del presente lavoro) e sympathy (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Rothbart, Ellis & Posner, 2004).

In linea con le considerazioni fin qui esposte, relazioni tra l'effortful control, l'empathy/sympathy e il personal distress, sono state rilevate in studi sia con bambini che con adulti. Ad esempio, Guthrie e coll. (1997) hanno chiesto a genitori e insegnanti di valutare l'effortful control di bambini di età compresa tra i 5 e gli 8 anni, utilizzando la scala del Children's Behavior Questionnaire (Rothbart et al., 2001). Gli autori hanno quindi videoregistrato le reazioni dei bambini di fronte ad un filmato emotigeno, in cui una bambina che aveva subito un'ustione durante un incendio in casa veniva schernita dai coetanei per il suo aspetto. Alla fine del filmato si chiedeva ai bambini di riferire i sentimenti provati durante

la visione del medesimo, utilizzando aggettivi e scale graduate. I risultati hanno messo in luce che i bambini che erano stati descritti dagli insegnanti come dotati di alti livelli di effortful control esibivano, durante la visione del filmato, un'espressione di tristezza più marcata rispetto ai bambini descritti come meno capaci di effortful control. Inoltre, le autovalutazioni fatte dai bambini dopo la visione del filmato erano positivamente correlate con le eterovalutazioni del loro effortful control fatte dai genitori. Al contrario, i bambini descritti come aventi scarse capacità di effortful control provavano più distress (ansia, disagio) durante la proiezione del film. In un altro studio, la preoccupazione empatica durante la visione di un filmato emotigeno, misurata attraverso le espressioni facciali, è risultata essere associata positivamente ad alti livelli di controllo attentivo (Eisenbergh & Fabes, 1995). Questi risultati considerati complessivamente sembrano indicare che, quando sono spettatori del distress di un altro individuo in una situazione specifica, i bambini con più alti livelli di effortful control tendono ad esibire più espressioni di empatia e sympathy rispetto ai bambini con bassi livelli di effortful control.

L'Effortful control è stato inoltre associato positivamente alle auto ed etero valutazione di empathy/sympathy, misurata in termini di tratto. Eisenberg, Fabes, Murphy e coll. (1996), Murphy e coll. (1999), Rothbart, Ahadi, & Hershey (1994) e i risultati della ricerca presentate nel capitolo 4 del presente elaborato, hanno tutti rivelato un'associazione tra l'effortful control di bambini di età prescolare (misurato attraverso la scala di effortful control del CBQ; Rothbart et al., 2001) e i parents-report di empatia/sympathy. In alcuni di questi lavori, si è rilevato come l'effortful control (o un punteggio composto costituito da effortful control e bassa impulsività) predica longitudinalmente alti livelli di empatia 2 e 4 anni dopo (ad es. Murphy et al., 1999). Risultati simili sono stati ottenuti concorrentemente con adulti (Eisenberg et al. 1994; Okun, Shepard, & Eisenberg, 2000).

In accordo con la relazione tra effortful control e empatia/sympathy, eterovalutazioni dei genitori del controllo attentivo dei figli sono risultate positivamente alla messa in atto di comportamenti prosociali (riferite dai pari) in bambini di età scolare (Eisenberg et al., 2006) e alle valutazioni di genitori e insegnanti della piacevolezza (agreeableness- che include simpatia, capacità di condivisione e propensione all'aiuto) di bambini di età prescolare.

Il legame tra autoregolazione e prosocialità non è sorprendente, dal momento che compiere azioni prosociali implica sovente dei comportamenti autoregolati, nonché la capacità di gestire il vissuto condiviso, oppure coinvolge gesti volti ad aiutare l'altro a regolare la propria emozione (Bergin, Talley, & Hamer, 2003). Un'appropriata gestione dei vissuti emotivi si rifletterebbe nella soppressione della tendenza a evitare il contatto con

individui in stato di bisogno o che vivono distress (Eisenberg et al., 2006), nella propensione a mettere in atto più comportamenti prosociali dei bambini con una più scarsa capacità di regolazione dei vissuti negativi condivisi in modo vicario con l'altro (inoltre, focalizzando l'attenzione sul suo vissuto più che sulla propria emozione negativa è più probabile che i bambini colgano i bisogni dell'altro e cerchino di aiutarlo (Trommsdorff & Friedlemeier, 1999).) e a compiere delle scelte comportamentali socialmente appropriate (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Eisenberg et al., 2003). Di converso, i bambini con una scarsa capacità di regolare *effortfully* i propri vissuti e comportamenti nel caso in cui si trovino a condividere i vissuti negativi dell'altro, non riuscirebbero a spostare la loro attenzione sul vissuto dell'altro, venendo in tal modo sopraffatti dal proprio distress. Questa scarsa gestione dei propri vissuti emotivi motiverebbe i bambini ad allontanarsi dalla sofferenza dell'altro (Eisenberg et al. 2006).

La relazione tra l'effortful control ed empatia: implicazioni legate all'utilizzo di misure in termini di stato e di tratto Nel paragrafo precedente abbiamo tracciato una sintetica rassegna degli studi che hanno indagato le relazioni tra l'effortful control e l'empatia, quest'ultima rilevata sia come tratto sia come stato. I risultati degli studi sembrano convergere, ma da un'analisi un po' più approfondita della letteratura emergono anche sostanziali discrepanze.

Innanzitutto, si nota come l'effortful control, misurato in termini disposizionali, abbia un legame considerevolmente più forte con l'empatia di tratto che con l'empatia di stato (Eisenberg et al. 2003). In uno studio con adulti, le autovalutazioni di sympathy, tristezza e distress in risposta ad un filmato emotigeno sono risultate essere tutte negativamente correlate coi punteggi ottenuti ad un questionario self-report sulla regolazione emotiva (Eisenberg et al 1994a). Anche le espressioni facciali di tristezza, distress e preoccupazione empatica rilevate durante la visione del filmato non sono risultate essere in relazione con le misure di regolazione emotiva. Solo nei maschi la decelerazione cardiaca (rilevata durante una porzione fortemente emotigena del videotape), considerata un indice fisiologico di vissuti di distress, è risultata essere negativamente associata alle autovalutazioni della propria capacità di regolare le emozioni (Eisenberg et al 1994a). Pertanto, negli adulti la relazione tra autoregolazione di tratto e l'empatia/sympathy di stato, varia al variare delle misure utilizzate e del genere (Eisenberg, 2008).

La relazione tra l'effortful control disposizionale e l'empatia di stato è stata studiata anche nei bambini (Eisenberg, 2008). Ungerer et al. (1990) hanno rilevato che bambini di 4 mesi

con bassa autoregolazione tendevano ad essere più predisposti al distress a 12 mesi. Inoltre nei due studi descritti in dettaglio nel paragrafo precedente, condotti su bambini di età prescolare e scolare, si sono rilevate delle relazioni tra diversi indicatori di sympathy (frequenza cardiaca, indici somatici, e autovalutazioni) o espressione empatica di tristezza e le valutazioni dei genitori della capacità auto regolativa attentiva e comportamentale dei bambini (Eisenberg & Fabes 1995, Guthrie et al 1997). Tuttavia tali risultati si sono ottenuti talvolta solo nei maschi o solo nelle femmine e solitamente le relazioni rilevate sono piuttosto deboli.

Quindi, riassumendo, questi risultati presi complessivamente indicano che le misure dell'empatia di stato tendono ad essere associate all'effortful control. Tuttavia i risultati ottenuti sono complessi e, sebbene più consistenti di quelli sugli adulti, anche in quelli riguardanti i bambini le relazioni restano piuttosto deboli (Eisenberg, 2008)

Tuttavia, la responsività empatica in un dato contesto non si può ritenere un indice affidabile della disposizione generale a empatizzare con gli altri (Eisenberg, 2008), non è dunque così sorprendente che le relazioni tra effortful control ed empatia di stato siano così basse. Misurare la disposizione ad empatizzare con gli altri vuol dire misurare una propensione generale, in situazioni diverse, a condividere varie emozioni più o meno intense di persone che hanno ruoli sociali e affettivi differenti nella vita dell'individuo. Misurare la responsività empatica in termini di stato significa misurare l'empatia che si prova in risposta ad una particolare emozione di una determinata persona che si trova in una specifica situazione. Date le specificità delle caratteristiche della situazione e della relazione con la persona con cui si interagisce, il livello di responsività empatica di stato può essere discrepante dalla tendenza generale ad empatizzare, ovvero da una misura in termini di tratto. Se a livello concettuale questa distinzione può sembrare astratta e non immediatamente coglibile, se rapportata all'esperienza quotidiana assume caratteristiche di concretezza e familiarità. Basti pensare ad un amico che in generale ci colpisce per la sua capacità di comprendere dal solo tono della voce se stiamo bene o se stiamo male, e che in generale è sempre molto attento ai vissuti delle altre persone. Potremmo definire il nostro amico una di quelle persone con cui si possono condividere "gioie e dolori" della vita e che varie volte ci ha stupito per quella sua innata capacità di "leggere nel cuore" delle persone che ha accanto. Questa è decisamente una persona che in termini di tratto potremmo descrivere come molto empatica. Tuttavia capita quella volta in cui anche se gli stiamo esplicitamente raccontando il nostro disagio, l'amico sembra distante quasi disinteressato e proprio non riesce a capirci. Questa distanza può dipendere da una giornata storta, dal fatto che non riesce ad essere

partecipe di una situazione che fatica a comprendere e non trova le parole o i gesti per confortarci, o ancora da vari e imponderabili fattori concomitanti. In termini di stato in questo caso il nostro amico si è dimostrato poco empatico, e in quella specifica situazione e in quel suo preciso momento le sue doti empatiche non sono emerse così come solitamente accade.

Per quanto riguarda l'effortful control, invece, gli studi che hanno confrontato l'andamento di prove osservative che misurano l'effortful control di stato e i questionari parents e teacher report di Rothbart e coll. (2001; Putnam & Rothbart, 2006) hanno rilevato una buona validità convergente degli strumenti (Rothbart, Derryber & Hershey, 2000; Carlson, 1997; Kochanska, Murray, Jacques, Koenig, & Vandergeest, 1996).

Inoltre, se come abbiamo visto esistono diversi studi che hanno preso in considerazione le relazioni tra effortful control di tratto e empatia/sympathy di stato o tratto, non ci risulta siano presenti in letteratura contributi che hanno testato l'influenza dell'effortful control di stato e di tratto (utilizzando una misura multimetodo) sull'empatia di stato e di tratto. Resta ancora da chiarire in che modo l'utilizzo di una misura multimetodo di effortful control, che di fatto dovrebbe fornire una misura più completa e articolata del costrutto, può influenzare la consistenza delle relazioni osservate tra l'effortful control e l'empatia. Condurre studi in cui si prendano in considerazione misure, reporters e contesti diversi, può avere una ricaduta positiva sulla consistenza e l'affidabilità dei risultati ottenuti (Eisenberg, 2007).

Scarsi sono stati i contributi che hanno utilizzato una misura multi metodo dell'effortful control. In questo settore di ricerca Eisenberg e coll. (Valiente et al., 2004) hanno utilizzato misure multi metodo composte dalle sottoscale del controllo Inibitorio e dell'Attenzione Focalizzata del CBQ (Rothbart et al., 2001) e di una prova osservativa per la misura della persistenza dell'attenzione (Puzzle task; Cumberland, Eisenberg, & Reiser, 2004; Eisenberg et al., 1997, 2000, 2003, 2004), ma non sono mai state considerate congiuntamente tutte le sottoscale della scala di effortful control, che potrebbero complessificare e arricchire la misura di effortful control.

6.1.3 Fattori contestuali: le caratteristiche della situazione e dello stimolo emotigeno.

Non solo le differenze individuali, ma anche le caratteristiche della situazione e dello stimolo che induce empatia possono influenzare i livelli di attivazione legati alla responsività empatica e la scelta di mettere in atto dei comportamenti rivolti verso l'altro (prosociali) o verso di sé (evitamento e/o autoconforto).

Le caratteristiche dello stimolo emotigeno: l'intensità del vissuto dell'altro. Alcuni studi suggeriscono che l'intensità dello stimolo emotigeno può influenzare l'intensità dell'emozione attivata in una risposta empatica (Liew et al., 2003). In particolare, Hoffman (2000) osserva che, al crescere dell'intensità del distress manifestato dalla vittima, cresce il distress empatico dell'osservatore e la sua motivazione ad aiutare l'altro. Se, tuttavia, l'emozione manifestata dall'altro è troppo intensa, l'osservatore può provare un vissuto di distress (*empathic overarousal*) e, se è possibile (ad es. perché l'altro non è un familiare) cercare di allontanarsi da lui (Hoffman, 2000). Quindi, le abilità autoregolative sembrano essere coinvolte nella modulazione dell'arousal principalmente quando lo stimolo emotigeno è forte e intenso. Tuttavia, Eisenberg (2008) osserva che in caso di stimoli di bassa o media intensità, ovvero stimoli che non dovrebbero elicitare vissuti di overarousal, la regolazione potrebbe essere irrilevante nella prevenzione dell'overarousal, ma comunque influenzare la sympathy sperimentata dal bambino. Infatti, se gli indici riguardanti lo stato emotivo e la situazione dell'altro hanno un'intensità bassa, un bambino con una buona regolazione attenta, potrebbe esperire più probabilmente empathy/ sympathy (sebbene non distress, data la natura poco evocativa dello stimolo) perché più capace di notare e interpretare tali indici (Eisenberg, 2008).

In altre parole, se lo stimolo emotigeno è basso o moderato, i bambini con una buona regolazione proverebbero più empathic arousal rispetto agli quelli con carenti capacità di autoregolazione (Liew et al., 2003).

Le caratteristiche della situazione: la possibilità di fuga. In apparente contraddizione con quanto detto finora, Hoffman (2000) osserva che esistono delle circostanze in cui un vissuto di empathic overarousal (o personal distress) può portare a mettere in atto dei comportamenti di aiuto: questo accadrebbe nei casi in cui, per le caratteristiche della situazione, per l'osservatore risulterebbe impossibile allontanarsi dalla persona sofferente. L'osservatore, pertanto, proverebbe una crescente motivazione a focalizzare la propria attenzione sulla situazione dell'altro e quindi a cercare di aiutarlo. In che modo empatia e distress possano indurre comportamenti prosociali in relazione alla possibilità concreta di fuggire dalla situazione non è del tutto chiaro in letteratura (Batson, Fultz, & Schoenrade, 1987; Cialdini et al., 1987). Studi condotti su adulti hanno rilevato che il vissuto di distress può elicitare la messa in atto di comportamenti prosociali in situazioni in cui è difficile fuggire. Al contrario in bambini di età prescolare hanno rilevato un'associazione negativa tra distress e comportamenti prosociali in una situazione di fuga difficile (Friedlemeier &

Trommsdorff, 1999; Trommsdorff, 1995). Tale differente pattern di risposta è stato attribuito ad una difficoltà dei bambini nella gestione del vissuto condiviso (Friedlemeier & Trommsdorff, 1999), ma gli autori non fanno delle rilevazioni che possano supportare empiricamente tali considerazioni.

6.2 OBIETTIVI

Le ricerche precedenti hanno esplorato in che modo talora fattori individuali (*effortful control*), talora fattori contestuali (possibilità di fuga e intensità dello stimolo), influenzano la manifestazioni empatiche e la scelta di mettere in atto dei comportamenti rivolti verso l'altro (comportamenti prosociali) o autocentrati (autoconforto o evitamento) nei bambini di età prescolare. Tuttavia, gli studi precedenti hanno studiato fattori individuali legati all'autoregolazione (*effortful control*) e contestuali (possibilità di fuggire dalla situazione dell'altro e caratteristiche dello stimolo) separatamente. Di converso nel presente studio si è interessati ad approfondire in che modo fattori individuali e contestuali, che nell'esperienza quotidiana dei bambini si presentano e agiscono necessariamente in modo concomitante, interagiscono nell'influenzare la responsività dei bambini.

Si intende pertanto esplorare se e in che modo differenze individuali nella capacità di *effortful control*, nell'intensità dell'emozione manifestata dall'altro e nella possibilità di allontanarsi dalla situazione e dal vissuto dell'altro agiscono influenzano le manifestazioni di empatia, i comportamenti prosociali e i comportamenti autocentrati, messi in atto da un gruppo di bambini di 5 anni in risposta alla tristezza mostrata da un adulto.

Più precisamente sulla base della letteratura precedente ci si attende che l'*effortful control* (osservato nei bambini e riferito dai genitori) favorisca la messa in atto di manifestazioni empatiche (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999), promuova la messa in atto di comportamenti prosociali (Eisenberg et al., 2006) e riduca la messa in atto di comportamenti autocentrati (Trommsdorf & Friedlemeier, 1999) nei bambini e che tale influenza sia più marcata nelle condizioni in cui è più difficile gestire il vissuto condiviso ovvero quando l'emozione manifestata dall'altro è intensa (Liew et al., 2003; Hoffmann, 2000) ed è difficile allontanarsi dalla sofferenza dell'altro (Eisenberg et al., 1994; Trommsdorf & Friedlemeier, 1999).

Inoltre, con riferimento specifico all'influenza dei fattori situazionali sulla responsività empatica, ci si attende che nelle condizioni sperimentali in cui è più difficile gestire il vissuto condiviso (fuga difficile, alta intensità dello stimolo emotigeno e fuga difficile+alta intensità dello stimolo emotigeno), si rilevi una più intensa e marcata reattività empatica dei bambini

(Hoffmann, 2001; Eisenberg, 2008), maggiori comportamenti autocentrati e minori comportamenti prosociali (Trommsdorf & Friedlemeier, 1999).

Infine, dal momento che sulla base della letteratura sembrerebbe che l'effortful control favorisca il bambino nel focalizzare l'attenzione sull'emozione e sulla situazione dell'altro (Eisenberg et al., 2007), si intende verificare se i bambini con alti livelli di effortful control osservino con maggior frequenza e durata lo sperimentatore o la sua situazione.

Inoltre per avere una visione più articolata e dettagliata dell'effortful control dei bambini, si prenderanno in considerazione sia le eterovalutazioni dei genitori, che i comportamenti osservati nei bambini in una situazione specifica (utilizzando una misura multimetodo). In questo modo sarà possibile avere non solo una panoramica soggettivamente riportata dai genitori sulle capacità di effortful control dei bambini così come vengono rilevate in vastissimo numero di situazioni nella vita quotidiana, ma anche arricchirle con l'osservazione oggettiva del comportamento dei bambini in una situazione specifica che mette in gioco le loro capacità di effortful control.

Infine in linea con la letteratura (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999), e per dare ulteriori conferme ai risultati del nostro studio precedente, si intende osservare se l'effortful control (misurato in modo multimetodo) abbia un'influenza positiva sull'empatia di tratto

In termini operativi, si intende dapprima di testare, utilizzando una CFA, la tenuta di un modello di effortful control che comprenda: in toto la scala eterovalutativa di effortful control pensata da Rothbart et al.(2001) nella sua versione italiana (cfr. capitolo 4 del presente lavoro), la prova osservativa pensata da Eisenberg e coll. (Cumberland, Eisenberg, & Reiser, 2004; Eisenberg et al., 1997, 2000, 2003, 2004). per la misura della persistenza dell'attenzione.

Quindi, per approfondire l'influenza congiunta e separata dell'*effortful control* e dei fattori contestuali (possibilità di fuga e intensità dello stimolo emotigeno) sulle manifestazioni empatiche, i comportamenti prosociali i comportamenti autocentrati messi in atto dai bambini, è stato creato un disegno fattoriale 2 x 2 con due fattori tra soggetti: uno rappresentato dai due livelli di difficoltà che incontrano i bambini per allontanarsi dalla situazione sperimentale (fuga facile vs fuga difficile) e uno rappresentato da due livelli di intensità con cui lo sperimentatore manifesta tristezza (alta intensità verso bassa intensità). Le variabili dipendenti indagate saranno le espressioni di empatia mostrate dai bambini (la loro frequenza, durata e intensità) e i comportamenti rivolti verso l'altro (comportamenti prosociali focus

dell'attenzione verso l'altro o la sua situazione) o autocentrati messi in atto dai bambini in risposta alla tristezza dello sperimentatore.

Infine ci si propone di verificare l'influenza positiva dell'effortful control (osservato nei bambini e riferito dai genitori) sull'empatia di tratto dei bambini, utilizzando un modello di equazioni strutturali.

6.3 Metodo

6.3.1 Partecipanti

Dal momento che la conduzione della ricerca ha implicato lo svolgimento di prove diverse e temporalmente separate, alcuni dei bambini che avevano partecipato alle prime prove (utilizzate per indagare l'influenza dell'effortful control sull'empatia di tratto) sono stati assenti da scuola quando è stata condotta la prova per la misura dell'empatia di stato (utilizzata per l'indagine delle interrelazioni tra l'effortful control e fattori contestuali nell'influenzare l'empatia di stato)

	Fuga facile- Intensità bassa	Fuga difficile- Intensità alta	Fuga difficile- Intensità bassa	Fuga facile- Intensità alta	Totale
Maschi	23	15	19	20	77
Femmine	23	25	16	24	88
Totale	46	40	35	44	165
Età Media	62.13	62.25	62.11	63.30	62.20

Poiché si è scelto di non ostacolare l'attività scolastica attenendosi agli spazi e a tempi accordati con le scuole (con mesi di anticipo), la mortalità dei partecipanti è stata alta.

Il campione iniziale era composto da 228 bambini (di cui 106 maschi e 122 femmine), frequentanti alcune scuole materne della provincia di Venezia e Padova (Musile, Battaglia Terme, Galzignano Terme, Valsanzibio, Pernumia, Mestrino e Rubano).

Al termine della ricerca, il numero finale di partecipanti che hanno regolarmente portato a termine tutte le prove è stato di 165 bambini di età compresa tra i 42 e 78 mesi e un'età media di 61.9 mesi. I bambini (77 maschi e 88 femmine), sono stati assegnati alle condizioni sperimentali caratterizzate da differenze nella possibilità di allontanarsi dalla sofferenza dell'altro (Fuga facile vs Fuga difficile) e l'intensità dell'emozione manifestata dalle sperimentatrici, sulla base dei loro punteggi di effortful control, seguendo la modalità indicata di seguito nella procedura (vedi tabella).

6.3.2 Misure e procedura

Effortful control.

La misura eterovalutativa dell'*effortful control* In un primo momento ai genitori è stato chiesto di compilare a casa le sottoscale utili alla misura dell'*effortful control* estratte dalla versione breve del Children Behavior Questionnaire (CBQ-SF), validata su un gruppo di bambini Italiani nello capitolo 4 del presente lavoro (per la descrizione della struttura della scala e dell'analisi dei dati).

Nell'arco delle due settimane lasciate ai genitori per la compilazione, 4 sperimentatrici si sono recati nelle scuole per familiarizzare coi bambini, partecipando per alcune mattine a giochi e attività. Al termine di questi incontri è stato annunciato ai bambini che alcuni di loro (scelti sulla base dell'età e delle adesioni alla ricerca) si sarebbero incontrati individualmente con le sperimentatrici altre due volte per giocare insieme in una stanza di giochi (riservata alla conduzione della ricerca).

La misura osservativa dell'*effortful control* Durante il primo incontro i bambini hanno partecipato ad una prova osservativa, creata ed utilizzata in vari studi da Eisenberg e *colleghi* (Valiente et al., 2004; Eisenberg, et al., 2004; Eisenberg et al, 2006), per misurare l'*effortful control* attraverso la persistenza in un compito: il *Puzzle task*. Per lo svolgimento della prova, è stato necessario costruire una "puzzle box": una scatola in legno di misure 61 cm x 30.5 cm x 35.6 cm che contiene un puzzle con pezzi a forma geometrica. Il lato posteriore della scatola è in plexiglas così da poter rendere osservabili i movimenti delle mani dei bambini. Un panno copre la parte posta di fronte al bambino della "puzzle box", che possiede anche due manicotti in cui il bambino può inserire le braccia per completare il puzzle senza però avere accesso alle informazioni visive. Tale sezione anteriore si può agevolmente sollevare, in questo modo il bambino potrebbe facilmente guardare il puzzle. Dopo una breve fase di familiarizzazione, lo sperimentatore mostra al bambino la puzzle box e gli propone di assemblare il puzzle contenuto nella scatola senza guardarlo, ma semplicemente infilando le mani nei manicotti e utilizzando il tatto. Lo sperimentatore aggiunge che se il bambino riuscirà a ricostruire il puzzle entro 5 minuti riceverà un premio e che tanto meglio sarà fatto il puzzle, tanto più bello sarà il premio. Accordatosi col bambino sulle modalità del gioco lo sperimentatore esce dalla stanza per 5 minuti. Data la facilità con cui la parte anteriore della "puzzle box" si può sollevare, una volta lasciato solo, il bambino potrebbe barare (sollevando la parte anteriore della puzzle box per guardare il puzzle) per avere accesso alle informazioni visive per assemblare più facilmente il puzzle.

Le azioni dei bambini sono state videoregistrate grazie all'ausilio di due telecamere. Una telecamera ha ripreso frontalmente la scatola in modo da rendere visibili i movimenti delle mani dei bambini, l'altra è stata posta lateralmente, per poterne osservare i movimenti del capo e del busto (utili, ad esempio, per identificare i tentativi di barare). L'osservazione congiunta delle riprese ha così permesso di rilevare con precisione i comportamenti dei bambini nei 4 minuti in cui sono stati lasciati soli a interagire con il puzzle. Come negli studi originali, la variabile rilevata è stata la Persistenza Attentiva al compito dei bambini, ovvero la proporzione tra il tempo dedicato al compito senza distrarsi o barare e la durata complessiva della prova (Puzzle task; Cumberland, Eisenberg, & Reiser, 2004; Eisenberg et al., 1997, 2000, 2003, 2004).

Empatia:

La misura etero valutativa dell'empatia di tratto. Nella fase iniziale della ricerca, congiuntamente alla versione italiana della scala di *effortful control* (Rothbart et al, 2001), è stato chiesto ai genitori di compilare anche la versione italiana (anch'essa adattata su un gruppo di bambini Italiani nel capitolo 4 del presente lavoro della Scala di Empatia (Rothbart, Ahadi, & Hershey, 1994) per la misura dell'empatia di tratto (capitolo 4 per la descrizione della struttura della scala e dell'analisi dei dati).

La misura osservativa dell' empatia di stato, dei comportamenti prosociali e dei comportamenti autocentrati. Durante il secondo incontro individuale i bambini hanno partecipato ad una prova osservativa per la misura dell'empatia, già utilizzata nello studio del capitolo 3 del presente elaborato riadattata in base agli obiettivi del presente studio, in modo da consentire di manipolare le variabili considerate, ovvero l'intensità della sofferenza osservata nell'altro e la possibilità di allontanarsi fisicamente dalla situazione.

La procedura sperimentale è organizzata come una sessione di gioco individuale, e prevede una fase di familiarizzazione iniziale (20'), in cui una sperimentatrice gioca con un bambino inserendo nel gioco l'utilizzo del suo telefono cellulare, a cui si mostra molto legata. Ciascun bambino viene assegnato (sulla base dei punteggi ottenuti nelle prove di *effortful control*, del genere; la procedura di assegnazione è descritta in dettaglio nella sezione successiva cfr.) ad una delle seguenti condizioni sperimentali:

- *Fuga facile*: Dopo aver accompagnato il bambino l'insegnante gli dice che in qualunque momento lui lo desidera lei lo riaccompagnerà nell'aula in cui ci sono gli altri compagni, nel

frattempo lei sistemerà un paio di cosette. La maestra si siede su una sedia abbastanza vicina dall'area di gioco accanto alla sperimentatrice addetta alle telecamere.

- *Fuga difficile*: Dopo aver accompagnato il bambino l'insegnante gli dice che lei deve fare delle cose molto importanti e che lo riaccompagnerà in classe solo dopo averle terminate. La maestra si siede su una sedia distante dall'area di gioco e si mostra molto impegnata nella compilazione di alcune carte o in un'attività simile.

Dopo una o due finte telefonate la sperimentatrice riprende in mano il telefono e si accinge a comporre sulla tastiera un numero telefonico. Si iniziano le riprese delle espressioni facciali del bambino. Ciascun bambino (sulla base dei punteggi di effortful control) verrà assegnato ad una sola delle seguenti condizioni sperimentali della durata di 60”.

- *Stimolo emotigeno ad alta intensità*: la sperimentatrice fa cadere accidentalmente a terra il telefono, che si rompe davanti al bambino, e inizia a lamentarsi intensamente indicando il telefono, mostrando espressioni facciali marcatamente tristi, simulando il pianto e ricorrendo a verbalizzazioni che esplicitano il suo dispiacere (“Noo! Mmmh...”) e simulando il pianto.

- *Stimolo emotigeno a bassa intensità*: la sperimentatrice fa cadere accidentalmente a terra il telefono, che si rompe davanti al bambino, e inizia a lamentarsi sommessamente indicando il telefono, mostrando espressioni facciali di moderata tristezza e ricorrendo a verbalizzazioni che esplicitano il suo dispiacere (“Noo! Mmmh...”).

Al termine dei 60” lo sperimentatore riaggiusta il telefono con l'aiuto del bambino. Lo sperimentatore si mostrava felice ringraziando con calore il bambino. Al fine di rendere la rottura del telefono un evento accidentale e irrilevante, si dava nuovamente risalto al gioco precedentemente intrapreso. L'incontro si concludeva dopo 5-10 minuti accompagnando il saluto con un piccolo dono.

Per l'analisi dei dati si è utilizzato il medesimo schema di codifica dello primo studio (capitolo 3) integrando aspetti relativi alla valutazione dell'intensità dell'espressione manifestata (Eisenberg et al, 1994) e al focus dell'attenzione.

Per quanto riguarda l'intensità emotiva delle risposte empatiche, per la sua valutazione si è deciso di utilizzare una scala a cinque punti (1 = Nessun segnale di empatia, 2 = Vago, ambiguo segnale di empatia 3 = Chiaro segnale di empatia, ma senza una forte dimostrazione, 4 = Maggiore dimostrazione di empatia; 5 = Dimostrazione eccezionalmente forte di empatia) tratta da studi precedenti (Eisenberg, Fabes, Bustamante, Mathy, Miller & Lindholm, 1988).

Inoltre si è osservata la direzione e il focus dello sguardo del bambino, come indice dell'interesse e dell'attenzione prestati in un dato momento all'emozione o alla situazione

dell'altro, considerando la frequenza e le durata con cui ciascun bambino guardava la prima sperimentatrice o guardava il telefono cellulare.

La procedura per la costruzione degli stimoli emotigeni con intensità alta vs moderata.

Un primo problema che ci si è trovati ad affrontare è stato quello di stabilire con precisione dei criteri validi da utilizzare per la costruzione dei due stimoli emotivi, in modo che a) rappresentassero livelli di intensità diversi di una stessa emozione e b) che si prestassero ad essere impiegati in una situazione reale di interazione a due col bambino.

Come primo passo, è stata condotta un'approfondita rassegna degli studi che si sono occupati della costruzione di studi emotigeni. Di fatto, però, le procedure impiegate o analizzate in tali studi, benché altamente controllate, si sono dimostrate essere più adatte alla creazione di stimoli standardizzati (Essa, 1994; Essa, 1996), che pertanto non risultano essere adatti ad una procedura osservativa come quella utilizzata nello studio, in cui lo sperimentatore mostra espressioni facciali di tristezza alta vs moderata in una situazione di reale interazione col bambino. Si sono quindi presi in considerazione studi che fornissero indicazioni su come differenziare differenti livelli di espressione dell'intensità di un'emozione. In particolare, si sono selezionati quegli studi in cui erano descritti con precisione i sistemi di codifica per l'identificazione delle espressioni facciali dei bambini e che tenevano conto dell'intensità dell'emozione manifestata dai bambini (Strayer & Roberts, 1997; Eisenberg & Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes, Bustamante, Mathy, Miller & Lindholm, 1988), e dei comportamenti non verbali legati alla tristezza.

Questi schemi di codifica sono diventate la base su cui è stato costruito il training per le due sperimentatrici (A e B) che si sono esercitate a mimare espressioni di alta vs moderata tristezza e di alta vs moderata felicità.

Le espressioni di tristezza alta vs moderata sono state così distinte.?

Al termine del training le sperimentatrici sono state videoregistrate 30 volte mentre mostravano alta vs moderata tristezza, alta vs moderata gioia e un'espressione neutra. Si sono così creati un pattern di 30 stimoli della durata di 10" ciascuno così suddivisi : per ciascuna sperimentatrice tre manifestazioni di tristezza alta, tre manifestazioni di tristezza moderata, tre manifestazioni di gioia alta, tre manifestazioni di gioia moderata, 3 manifestazioni di espressione neutra.

Il pattern di stimoli è stato sottoposto al giudizio di un piccolo gruppo di giudici a cui è stato chiesto di riferire: che emozione prova il protagonista e con quale intensità, si

Inoltre, seguendo la procedura utilizzata da Zahn Waxler (Malts Fetzler, Emaphy Coding Manual for Children; Liew, 2003), durante ciascuna sessione sperimentale è stato chiesto alle maestre che erano presenti mentre le sperimentatrici interagivano col bambino di valutare l'intensità dell'emozione manifestata dalla sperimentatrice su una scala da 1 a 5 punti (1= molto bassa, 2 =bassa, 3=moderata, 4=alta, 5= molto alta), compilando un apposito questionario.

Inoltre alle maestre è stato chiesto di valutare, volt per volta, sulla medesima scala (da 1 a 5 punti) la credibilità delle sperimentatrici nel manifestare l'emozione di tristezza.

Per evitare che le risposte delle maestre fossero influenzate da una sorta di compiacenza nei confronti delle sperimentatrici, si precisava che le valutazioni sarebbero state del tutto anonime e che sarebbero state utili per correggere eventuali errori commessi durante la sperimentazione, quindi si pregava loro di essere il più attente e sincere possibile durante la valutazione.

La procedura per l'assegnazione dei soggetti alle condizioni sperimentali. Di seguito si descriverà nel dettaglio la procedura impiegata per assegnare i bambini alle quattro condizioni sperimentali determinate dall'intersezione tra la possibilità di allontanarsi dalla sofferenza dell'altro (facile vs difficile) e l'intensità dello stimolo emotigeno (alta vs moderata). Dal momento che nelle ipotesi dello studio si sono previste reazioni differenziate nei bambini sulla base dei diversi livelli di effortful control, diventa di centrale importanza che i gruppi di bambini assegnati alle 4 condizioni non differiscano tra loro nei livelli di effortful control (osservato nei bambini e riferito dai genitori).

Come primo passo, si sono standardizzati i punteggi ottenuti dalla misura osservativa (Puzzle Task) e dalla misura Parent-report (punteggio di Effortful Control tratto dal CBQ-SF) e se ne è calcolata la media, in modo da ottenere un punteggio composito di effortful control. Il punteggio composito ha il duplice vantaggio: di tener conto sia del livello di effortful control riferito dai genitori che di quello osservato nei bambini; di ridurre il numero delle variabili e di analisi.

A livello teorico, attraverso un'assegnazione casuale dei partecipanti alle condizioni, di fatto si sarebbe dovuto ottenere un'omogenea distribuzione nelle condizioni dei bambini con alti, intermedi e bassi livelli di effortful control, ma d'altro canto l'esiguo numero di partecipanti avrebbe potuto ostacolare il buon esito di questo processo. Pertanto, si è deciso di utilizzare un metodo di assegnazione che garantisse un'omogenea distribuzione dei

partecipanti alle quattro condizioni sperimentali, sulla base del loro punteggio di effortful control.

La tecnica utilizzata ricorda quella impiegata per costruire parcels nota come “Item-to-Construct Balance”, e che consente di ottenere parcels che siano bilanciati in termini di difficoltà e capacità discriminativa (William, Cunningham, Shahar and Widaman, 2002).

Parallelamente ci si è proposti di ottenere 4 condizioni sperimentali in cui i bambini con alti, intermedi e bassi livelli di effortful control siano bilanciati.

La procedura di assegnazione è di seguito descritta in dettaglio.

Come primo passo i bambini sono stati ordinati in modo decrescente sulla base dei loro punteggi di effortful control. Utilizzando i punteggi ordinati come guida, si è partiti selezionando i 4 punteggi con media più alta (che ad esempio compaiono nell’ordine a, b, c, d) per ancorare l’assegnazione a ciascuna delle 4 condizioni (es. condizioneX1=a; condizioneX2=b, condizioneX3=c, condizioneX4=d). A questo punto i 4 punteggi più alti successivi (che ad esempio compaiono nell’ordine a1, b1, c1, d1) sono stati assegnati alle 4 condizione in ordine inverso rispetto all’assegnazione precedente (es. condizioneX1=a, d1; condizioneX2=b, c1; condizioneX3=c, b1; condizioneX4=d, a1). In questo modo i punteggi più alti della prima selezione vanno a coincidere con quelli più bassi della seconda selezione, bilanciando i punteggi di effortful control in ciascuna condizione. La procedura si ripete in modo ricorsivo selezionando via via tutti i partecipanti.

6.4 RISULTATI SEZIONE 1: VERIFICA DELLA MISURA MULTIMETODO DELL’ EFFORTFUL CONTROL

6.4.1 Analisi preliminari

Analisi delle distribuzioni.

Come primo passo si è verificata la normalità delle distribuzioni nelle variabili centrali dello studio (Sottoscale del CBQ: Attenzione Focalizzata, Sensibilità Percettiva, Controllo Inibitorio, Piacere a Bassa Intensità; Compito osservativo di persistenza dell’attenzione, Empatia di tratto). Data la non significatività statistica del test di Kolmogorov-Smirnov, si è proceduto utilizzando statistiche parametriche.

Differenze di genere. Per controllare se vi fossero delle differenze tra maschi e femmine nelle variabili dipendenti centrali per lo studio (Attenzione Focalizzata, Sensibilità Percettiva, Controllo Inibitorio, Piacere a Bassa Intensità, Persistenza dell’attenzione, Empatia di tratto) è stata condotta un’analisi della varianza univariata in cui il genere rappresenta il fattore tra

soggetti. I risultati hanno rilevato delle differenze in due delle 4 sottoscale del CBQ (Rothbart et al., 2001) per la misura dell'effortful control: Piacere a Bassa Intensità ($F(1,226) = 8.79$; $p < .01$) e Sensibilità percettiva ($F(1,226) = 4.01$; $p < .01$). In particolare si è rilevato che le femmine siano provano più piacere in risposta a stimoli a bassa intensità ($M = 5.83$; $DS = .56$) hanno una maggior sensibilità percettiva ($M =$) rispetto ai maschi (Piacere a Bassa Intensità: $M = 5.61$; $DS = .58$; Sensibilità Percettiva: $M = 5.51$; $DS = .79$). Tuttavia, dal momento che le differenze non sono risultate essere pervasive si si è proceduto considerando maschi e femmine come appartenenti ad un unico gruppo.

La misura multi metodo dell'effortful control. Come primo passo si sono verificate le caratteristiche psicometriche dello strumento di etero valutazione per la misura dell'effortful control (Rothbart et al., 2001) e l'accordo tra osservatori indipendenti della prova osservativa di effortful control (Puzzle task; Cumberland, Eisenberg, & Reiser, 2004; Eisenberg et al., 1997, 2000, 2003, 2004).

Le caratteristiche psicometriche (vedi tabella della versione italiana della scala di effortful control, hanno dato risultati soddisfacente, testimoniando una buona omogeneità e una discreta consistenza interna dello strumento.

Tabella 8: Affidabilità e correlazione item-scala della misura eterovalutativa di Effortful control.

Scala	α Studio corrente	Correlazione item scala
Controllo Inibitorio	.77	.65
Piacere a bassa Intensità	.61	.57
Attenzione Focalizzata	.65	.61
Sensibilità Percettiva	.74	.57

L'accordo tra due osservatori indipendenti, calcolato sul 30% dei partecipanti alla prova osservativa di effortful control è risultato essere molto alto (r di Pearson=.97).

A questo punto è testata la tenuta fattoriale del modello di Effortful Control così come viene riferito dai genitori e osservato nei bambini. Nel modello il fattore Effortful Control rappresenta la variabile latente, mentre i punteggi standardizzati riferiti dai genitori nelle sottoscale scale del CBQ (Attenzione Focalizzata, Sensibilità Percettiva, Piacere a bassa Intensità e Controllo Inibitorio) e ottenuti dai bambini nella prova osservativa di persistenza dell'attenzione (puzzle task) costituiscono le variabili osservate le variabili osservate.

I risultati (vedi figura 21), hanno evidenziato un accettabile adattamento del modello ai dati (χ^2 (25, N = 228) = 61.75, $p < .001$; $\chi^2/df = 2.4$; CFI = .95; RMSEA = .08; SRMR = .057; GFI = 0.94).

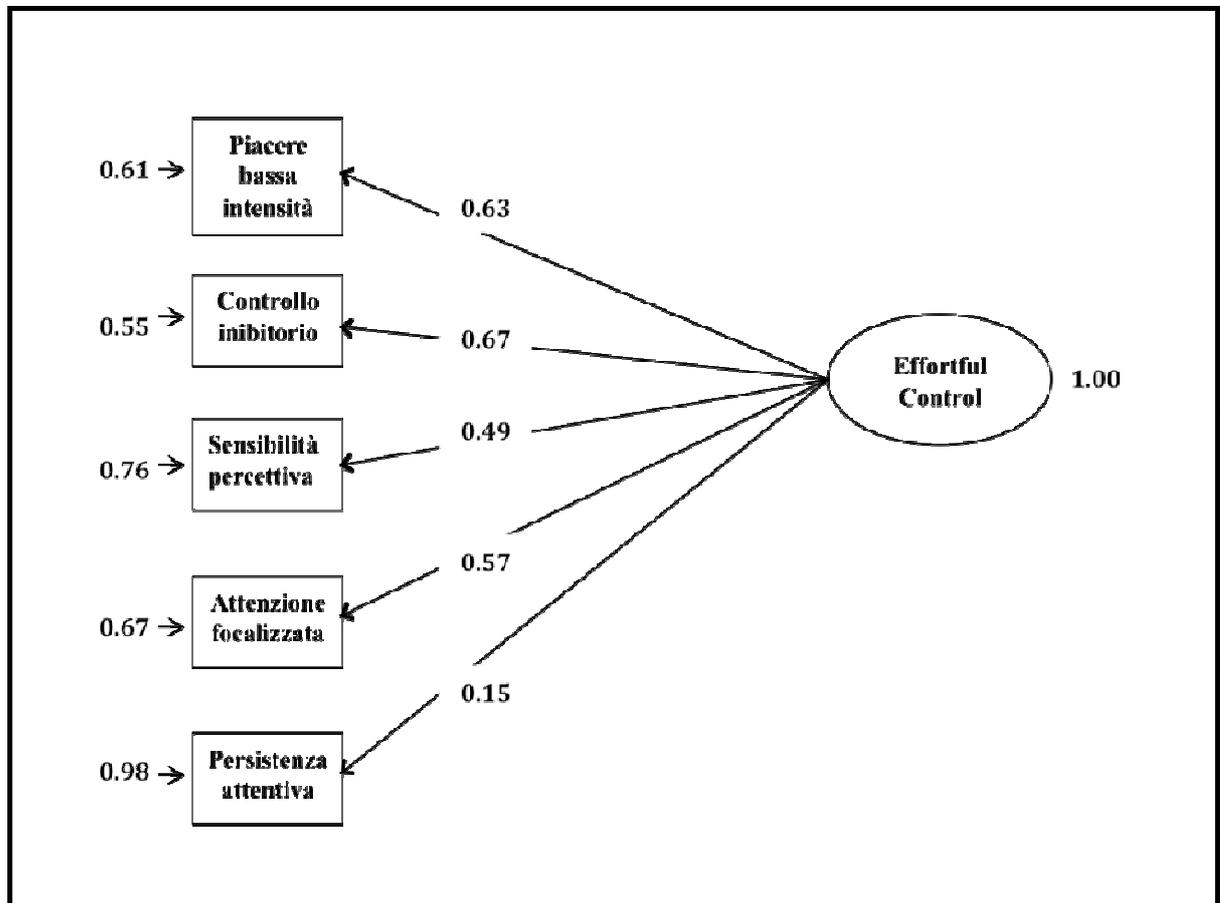


Figura 21 Misura multimetodo di effortful control

6.5 RISULTATI SEZIONE2: L'INFLUENZA DI FATTORI INDIVIDUALI E CONTESTUALI SULLA RESPONSIVITÀ EMPATICA E SUI COMPORTAMENTI PROSOCIALI E DI EVITAMENTO

6.5.1 Analisi preliminari

Valutazione dell'efficacia degli stimoli con diversa intensità Prima di procedere con la verifica delle ipotesi e degli obiettivi che lo studio si è posto, si è voluta effettuare un'ulteriore verifica dell'efficacia degli stimoli emotigeni impiegati. In particolare, si è voluto verificare se i pattern comportamentali effettivamente messi in atto dalle sperimentatrici sul set permettessero di differenziare tra un'alta e una moderata espressione di tristezza. A tale scopo si è avvalsi del giudizio delle maestre, che avevano avuto la consegna di osservare le manifestazioni di tristezza mostrate dalla sperimentatrice nelle diverse condizioni sperimentali

e di valutarne l'intensità e la credibilità secondo la procedura precedentemente descritta. A tale scopo è stata condotta un'ANOVA per verificare che nelle diverse condizioni le maestre distinguessero se la sperimentatrice mostrava un'espressione con intensità alta o moderata mentre interagiva col bambino durante il minuto della sessione sperimentale. Sia per la sperimentatrice A ($F(1,59) = 29,61, p < .001$) che per la sperimentatrice B ($F(1,64) = 19,59, p < .001$) si sono rilevate delle differenze nell'intensità attribuita dalle maestre all'espressione che esse manifestano nelle condizioni sperimentali in cui era previsto manifestassero intensità alta rispetto alle condizioni in cui era previsto manifestassero un'intensità moderata. Più precisamente, le maestre hanno riconosciuto che nelle condizioni in cui era previsto che le sperimentatrici manifestassero un'intensità alta (sperimentatrice A: $M = 4.23, DS = .76$; sperimentatrice B: $M = 4.06, DS = .09$), l'emozione fosse più intensa rispetto a quando era previsto che le sperimentatrici mostrassero un'intensità moderata (sperimentatrice A: $M = 3.07, DS = .88$; sperimentatrice B: $M = 3,23, DS = .17$). Inoltre, osservando le medie e confrontandole con le etichette attribuite ai punteggi corrispondenti nelle scale di valutazione, si osserva come di fatto al punteggio di 3 corrispondeva una valutazione dell'intensità come moderata e al punteggio di 4 corrispondeva una valutazione dell'intensità come alta. Questi risultati pertanto confermano che nelle condizioni in cui era stato stabilito che le sperimentatrici mostrassero tristezza con intensità alta o moderata, le maestre riconoscevano le emozioni come rispettivamente di intensità alta e moderata.

È stata quindi condotta un'ANOVA per verificare se le due sperimentatrici fossero diversamente valutate credibili, tra di loro e nelle diverse condizioni sperimentali. I risultati non hanno evidenziato nessuna differenza nella credibilità che gli insegnanti hanno attribuito all'espressività delle sperimentatrici, che è stata valutata essere alta. Pertanto si può concludere che entrambe le sperimentatrici sono risultate essere altamente credibili sia quando esprimevano tristezza con intensità moderata, sia quando esprimevano tristezza con intensità alta.

Un'ulteriore verifica della similarità tra le manifestazioni delle due sperimentatrici si può evincere dal fatto che conducendo un'ANOVA per stabilire se vi fossero differenze nelle manifestazioni empatiche e nei comportamenti prosociali ed autocentrati dei bambini in risposta alle emozioni espresse dall'una e dall'altra sperimentatrice non si sono rilevate differenze,

Caratteristiche delle distribuzioni. Si è proceduto esplorando le distribuzioni delle variabili dipendenti (Empatia, comportamenti prosociali, comportamenti autocentrati). Il test di Kolmogorov-Smirnov è risultato non statisticamente significativo nel caso delle durate

percentuali, delle frequenze al minuto e dell'intensità delle espressioni di empatia e della frequenza e della durata degli sguardi rivolti verso l'altro e la sua situazione, indicando distribuzioni vicine alla normalità. Tuttavia sono risultate essere non-normali le distribuzioni dei comportamenti prosociali e autocentrati messi in atto dai bambini. Per queste ultime si è tentata una trasformazione logaritmica delle variabili, che tuttavia non ha avuto esito positivo.

Sulla base delle caratteristiche delle distribuzioni delle variabili centrali dello studio, si è deciso di differenziare le analisi statistiche condotte per verificare l'influenza dei fattori individuali (effortful control) e situazionali (intensità dello stimolo emotigeno e difficoltà di fuga) sulle variabili dipendenti. In particolare nel caso delle variabili con una distribuzione normale (frequenza, durata e intensità di espressioni di empatia e frequenza e durata degli sguardi rivolti verso l'altro o verso la sua situazione) è stata utilizzata un'ANCOVA, includendo nel modello i punteggi di effortful control come covariata. Nel caso di variabili con distribuzione non normale (comportamenti prosociali e autocentrati), dapprima sono state dicotomizzate le variabili (poiché più del 50% dei soggetti aveva ottenuto un punteggio uguale a zero) quindi è stata utilizzata la regressione logistica includendo nel modello gli effetti trivariati.

Differenze di genere. Per verificare se vi fossero delle differenze tra maschi e femmine nelle variabili dipendenti centrali per lo studio (frequenze al minuto e durate percentuali di empatia, comportamenti prosociali e comportamenti autocentrati) è stato utilizzata un'analisi della varianza per la frequenza e la durata percentuale di empatia e il test di Mann-Whitney per campioni indipendenti per le frequenze al minuto e le durate percentuali dei comportamenti prosociali e autocentrati.

In entrambe le analisi il genere rappresenta il fattore tra soggetti. I risultati hanno rilevato un'unica differenza tra maschi e femmine nella durata delle manifestazioni empatiche ($F_{(1,164)} = 4.74; p = .031$). In particolare si è rilevato che le femmine abbiano mostrato più a lungo espressioni di empatia ($M = 26.03; DS = 16.22$) rispetto ai coetanei maschi ($M = 20.58; DS = 15.49$). Tuttavia dal momento che le differenze non sono risultate essere pervasive si è comunque all'interno delle condizioni i bambini sono bilanciati anche per genere, si è proceduto considerando maschi e femmine come appartenenti ad un unico gruppo.

6.5.2 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sulle manifestazioni di empatia Per verificare se le caratteristiche individuali e contestuali considerate influenzassero la durata, la frequenza e l'intensità delle manifestazioni empatiche

dei bambini, è stata condotta un'analisi della covarianza. Il disegno fattoriale è stato un disegno 2 x 2 con 2 fattori tra soggetti ciascuno a 2 livelli: uno rappresentato dai due livelli di difficoltà che incontrano i bambini per allontanarsi dalla situazione sperimentale (fuga facile vs fuga difficile) e uno rappresentato da due livelli di intensità con cui lo sperimentatore manifesta tristezza (alta intensità verso bassa intensità). I punteggi ottenuti dai bambini nella misura multimetodo di effortful control sono stati inseriti come covariata. Si è personalizzato il modello includendo anche gli effetti trivariati.

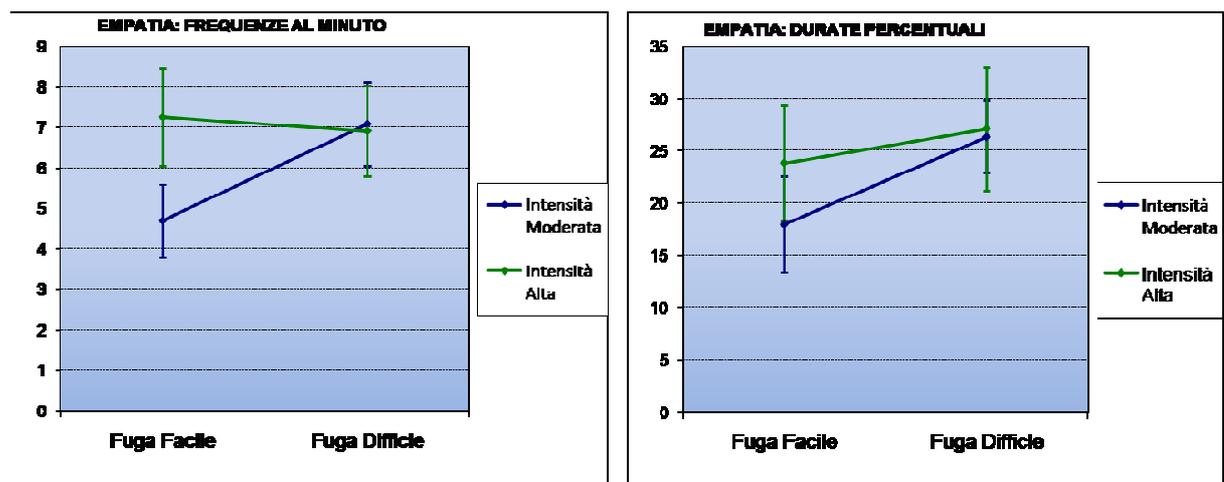


Figura 221 Frequenza e durata delle manifestazioni empatiche al variare della possibilità di fuga e dell'intensità dello stimolo emotigeno

Iniziamo col considerare i risultati relativi alla frequenza di empatia. I risultati evidenziano che l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore (alta vs moderata) e la difficoltà di allontanarsi dalla situazione sperimentale interagiscono nell'influencare la frequenza con i bambini mostrano empatia ($F_{(1,164)} = 6,1; p < .05; \eta^2 \text{ quadro parziale} = .04$). Più precisamente, sembrerebbe che in condizioni di fuga facile i bambini tendono a mostrare con maggior frequenza empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è alta ($M = 7.25$). Al contrario, essi tendono a mostrare empatia con minor frequenza se l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è moderata ($M = 4.7$). Diversamente, se la fuga è difficile, i bambini tendono a mostrare alta frequenza di empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è moderata ($M = 7,1$), e minore frequenza di empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è alta ($M = 6.8$).

Inoltre si è rilevato che i bambini mostrano più frequentemente empatia ($F_{(1,164)} = 4.8$; $p < .05$; eta quadro parziale=.029) nelle condizioni in cui lo sperimentatore esibisce un'emozione più intensa ($M = 7.8$) rispetto a quando ne esibisce una moderata ($M=5.2$).

Per quanto riguarda la durata delle manifestazioni empatiche dei bambini, i risultati evidenziano che essa è influenzata dalla possibilità di allontanarsi dalla sofferenza dell'altro ($F_{(1,164)} = 5.2$; $p < .05$; eta quadro parziale =.03). Più precisamente, in condizioni di fuga difficile ($M = 26.7$; $DS = 17.9$) i bambini tendono a mostrare empatia più a lungo rispetto alle condizioni di fuga facile ($M = 20.8$; $DS = 14.3$).

La possibilità di allontanarsi dalla situazione e l'intensità dello stimolo emotigeno influenzano anche l'intensità con cui i soggetti mostrano empatia. Le espressioni dei bambini sono più intense ($F_{(1,162)} = 5.5$; $p < .05$; eta quadro parziale=.034) quando è difficile allontanarsi dalla sofferenza dell'altro ($M=2.10$) rispetto a quando è facile ($M=1.87$), e anche ($F_{(1,162)} = 7.8$; $p < .01$; eta quadro parziale=.048) quando l'intensità dello stimolo emotigeno è alta ($M=2.11$) rispetto a quando è moderata ($M=1.89$).

6.5.3 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sul focus dell'attenzione.

Dopo l'empatia, si è proceduto verificando se le caratteristiche individuali e contestuali considerate influenzassero anche il focus attentivo orientato verso l'altro, rilevato attraverso la durata e la frequenza degli sguardi che i bambini rivolgevano all'altro e alla sua situazione. Anche in questo caso è stata condotta un'analisi della covarianza attraverso un disegno fattoriale 2×2 , con 2 fattori tra soggetti ciascuno a 2 livelli: uno rappresentato dai due livelli di difficoltà che incontrano i bambini per allontanarsi dalla situazione sperimentale (fuga facile vs fuga difficile) e uno rappresentato da due livelli di intensità con cui lo sperimentatore manifesta tristezza (alta intensità verso bassa intensità). I punteggi ottenuti dai bambini nella misura multimetodo di effortful control sono stati inseriti come covariata. Si è personalizzato il modello includendo anche gli effetti trivariati.

I risultati hanno indicato un effetto principale dell'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore ($F_{(1,164)} = 8.24$; $p < .01$; eta quadro parziale=.050) e dell'effortful control ($F_{(1,164)} = 5.02$; $p < .05$; eta quadro parziale=.015) sulla frequenza degli sguardi rivolti allo sperimentatore. Più precisamente, dai confronti è emerso che quando l'intensità della tristezza manifestata dallo sperimentatore è alta ($M = 18.7$) i bambini dedicano più frequentemente attenzione a lui e alla sua situazione rispetto a quando manifesta un'emozione moderata ($M = 15.9$).

Inoltre, all'aumentare della capacità di effortful control, aumenta nei bambini la frequenza con cui essi prestano attenzione allo sperimentatore e alla sua situazione ($r = .30$).

6.5.4 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sui comportamenti prosociali

Si è quindi proceduto verificando se le caratteristiche individuali e contestuali considerate influenzassero i comportamenti prosociali. I confronti sono stati condotti utilizzando un modello di regressione logistica, in cui la variabile dipendente è rappresentata dai comportamenti prosociali messi in atto dai bambini nel corso della situazione sperimentale (0 = assenza di comportamenti prosociali, 1 = presenza di comportamenti prosociali).

Le variabili indipendenti incluse nel modello sono: difficoltà di fuga (1 = facile, 2 = difficile), Intensità (1 = moderata, 2 = alta), effortful control regression score (score). Sono stati inclusi nel modello gli effetti a due e tre vie.

I risultati (vedi tabella 9) non rilevano nessun effetto delle variabili indipendenti sulla variabile dipendente.

Tabella 9 Regressione logistica. Risultati relativi all'influenza dell'effortful control e dei fattori contestuali sui comportamenti prosociali

		B	E.S.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Passo 1	difficoltà(facile)	-. 513	. 448	1. 316	1	. 251	. 599
	intensità(moderata)	-. 227	. 492	. 214	1	. 644	. 797
	EC_regscore	-. 442	. 381	1. 347	1	. 246	. 643
	intensità(moderata) by difficoltà(facile)	. 591	. 653	. 821	1	. 365	1. 806
	EC_regscore by difficoltà(facile)	. 247	. 519	. 227	1	. 634	1. 280
	EC_regscore by intensità(moderata)	-. 610	. 623	. 959	1	. 327	. 543
	EC_regscore by intensità(moderata) by difficoltà(facile)	. 778	. 762	1. 043	1	. 307	2. 177
	Costante	. 145	. 325	. 199	1	. 656	1. 156

6.5.5 L'influenza dell' Effortful control e delle caratteristiche della situazione sui comportamenti autocentrati

Un modello di regressione logistica è stato utilizzato anche per verificare se le caratteristiche individuali e contestuali considerate influenzassero i comportamenti di evitamento. In questo caso la variabile dipendente è rappresentata dai comportamenti di evitamento messi in atto dai bambini nel corso della situazione sperimentale (0 = assenza di comportamenti autocentrati, 1 = presenza di comportamenti autocentrati).

Le variabili indipendenti incluse nel modello sono: difficoltà di fuga (1 = facile, 2 = difficile), Intensità (1 = moderata, 2 = alta), effortful control regression score (score). Sono stati inclusi nel modello gli effetti a due e tre vie.

Tabella 10 Regressione logistica. Risultati relativi all'influenza dell'effortful control e dei fattori contestuali sui comportamenti autocentrati

		B	E.S.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Passo 1	difficoltà(facile)	.309	.452	.468	1	.494	1.362
	intensità(moderata)	-.041	.478	.007	1	.932	.960
	EC_regscore	.138	.365	.144	1	.705	1.148
	intensità(moderata) by difficoltà(facile)	-.546	.650	.705	1	.401	.579
	EC_regscore by difficoltà(facile)	.621	.533	1.360	1	.243	1.861
	EC_regscore by intensità(moderata)	.609	.565	1.161	1	.281	1.838
	EC_regscore by intensità(moderata) by difficoltà(facile)	-1.522	.735	4.288	1	.038	.218
	Costante	-.013	.319	.002	1	.968	.987

I risultati (vedi tabella 9) rilevano un effetto di interazione a tre vie tra l'intensità dello stimolo emotigeno, la possibilità di fuga e l'effortful control sulla variabile dipendente (presenza di comportamenti autocentrati). Ai fini di potere interpretare qualitativamente la direzione dell'effetto a tre vie è stata condotta un'analisi della varianza in cui l'effortful control è stato incluso come se fosse una variabile dipendente e la possibilità di fuga (facile vs difficile), l'intensità dello stimolo emotigeno (alta vs moderata) e la variabile dicotomica

comportamenti autocentrati (presenza vs assenza di comportamenti autocentrati) come se fossero tutte e tre variabili indipendenti.

(anche in questo caso si è rilevato un effetto trivariato a conferma dell'andamento precedentemente rilevato). In questo modo però è stato possibile osservare e confrontare tra loro l'andamento dei livelli di effortful control al variare dei fattori situazionali, nei bambini che hanno messo in atto o no comportamenti autocentrati(vedi figura 23)

I risultati hanno evidenziato che in condizioni di fuga facile, i bambini con più alti livelli di effortful control non mettono in atto comportamenti autocentrati se osservano lo stimolo di intensità moderata, ma se osservano lo stimolo di intensità alta, tendono a mettere in atto comportamenti autocentrati in misura maggiore rispetto ai bambini con più bassi livelli di effortful control.

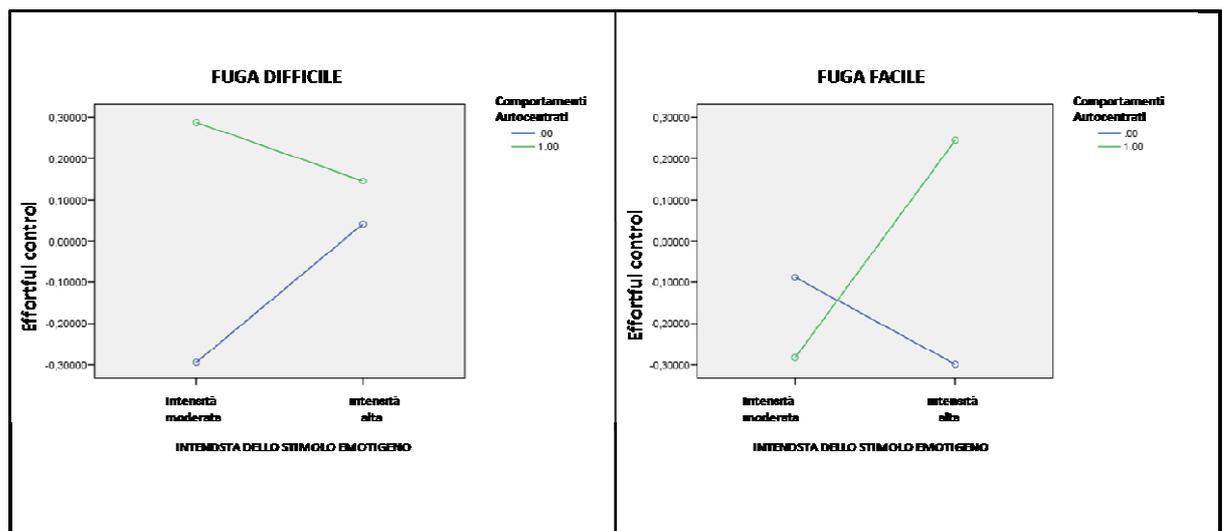


Figura 23 Andamento delle risposte dei bambini che mettono in atto comportamenti autocentrati (indicati in verde) e quelli che non ne mettono in atto (indicati in blu) al variare dei fattori situazionali e dei livelli di effortful control

In condizioni di fuga difficile, i bambini con alti livelli di effortful control mettono di più in atto comportamenti autocentrati rispetto ai bambini con più bassi livelli di effortful control.

6.5.6 Influenza dell'effortful control sull'empatia di tratto

Per portare un'ulteriore conferma ai risultati ottenuti nello studio precedente e per verificare se l'effortful control (misurato in modo multimetodo), abbia un'influenza positiva sull'empatia disposizionale, (misurata attraverso la Scala eterovalutativa di Empatia; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994) si è utilizzato un modello di equazioni strutturali. Le

analisi sono state condotte sui 228 partecipanti della fase iniziale della ricerca. Nel modello si è testato l'effetto della variabile latente effortful control (composta dalle variabili osservate: Attenzione Focalizzata, Sensibilità Percettiva, Piacere a bassa Intensità, Controllo Inibitorio e Persistenza dell'Attenzione) sulla variabile latente Empatia (in cui le variabili osservate sono rappresentate da 4 parcels evinti dagli item seguendo la procedura *Item-to-construct balance*, descritta nel capitolo 4). Ricordiamo che la procedura di parcellizzazione impiegata tiene conto della saturazione fattoriale di ciascun item sul costrutto sovraordinato empatia (William, Cunningham, Shahar and Widaman, 2002; Russel et al., 1998) e mira a bilanciare gli items in termini di capacità discriminativa all'interno di ciascun parcel.

Complessivamente i risultati (vedi figura 24) hanno evidenziato un accettabile adattamento del modello ai dati ($\chi^2(25, N = 228) = 61.75, p < .001; \chi^2/df = 2.47; CFI = .95; RMSEA = .08; SRMR = .06; GFI = 0.94$). I risultati ottenuti sembrerebbero indicare che i bambini che presentano alti livelli di effortful control tendono ad essere più empatici nei confronti degli altri nelle interazioni quotidiane

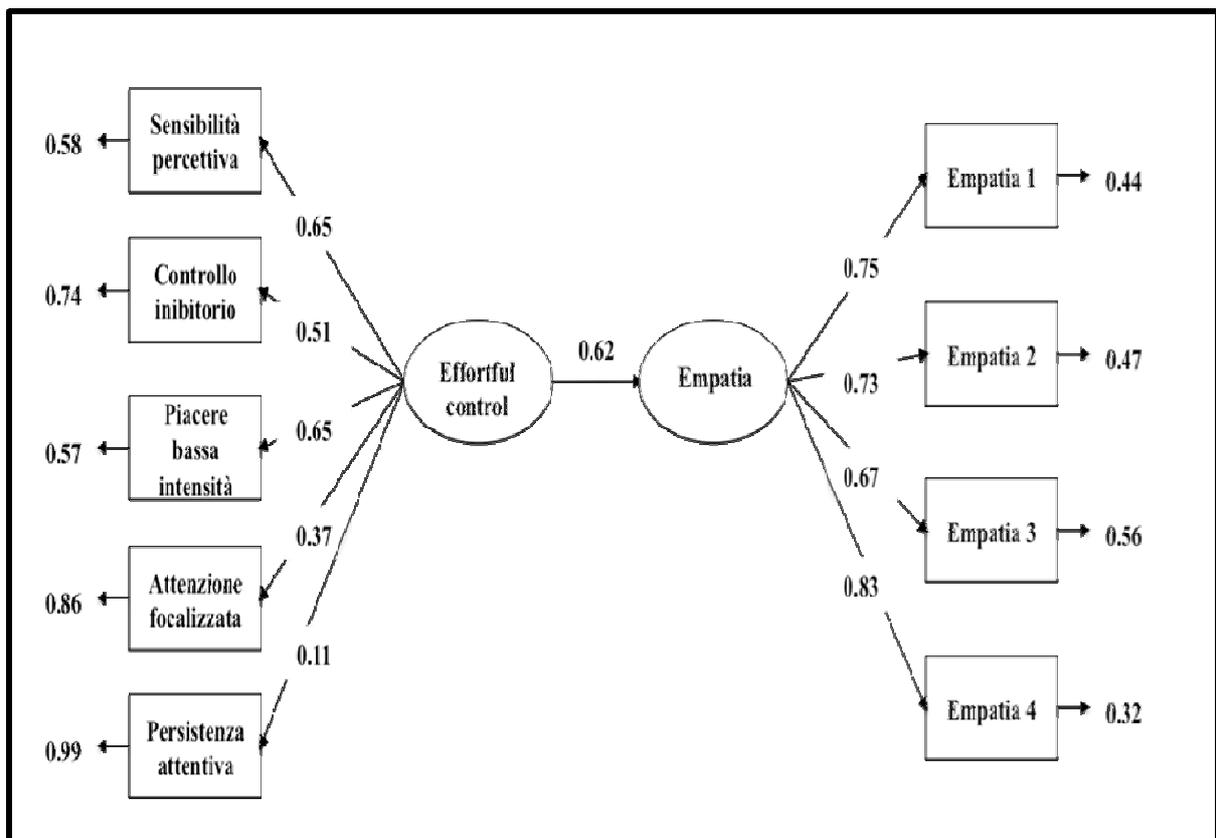


Figura 24 influenza dell'effortful control sull'empatia di tratto

Si ritiene opportuno a questo punto fare una considerazione di carattere qualitativo. Osservando le saturazioni fattoriali delle variabili osservate sulla variabile latente effortful control, si nota che (benchè tutti i t siano statisticamente significativi per $p < .001$) il contributo della prova osservativa di effortful control è (in entrambi i modelli testati) piuttosto basso rispetto alle altre variabili osservate.

Per tenere conto di questa discrepanza e del peso di ciascuna variabile sull'effortful control nelle successive analisi verrà utilizzato il punteggio di regressione fattoriale di effortful control.

6.6 DISCUSSIONE

Il presente studio si era posto l'obiettivo di portare un contributo allo studio dell'influenza dell'effortful control, dei fattori situazionali legati alla possibilità di allontanarsi dalla sofferenza dell'altro e dell'intensità della sua emozione sulla responsività empatica di bambini di 5 anni, e sui loro comportamenti prosociali ed autocentrati.

Come primo passo si è verificata la tenuta di una misura multimetodo dell'effortful control in cui convergono le valutazioni dei genitori (ottenute somministrando la versione lunga della scala di effortful control del Children's Behavior Questionnaire; Rothbart et al., 2001) e una prova osservativa di persistenza dell'attenzione (Puzzle task, Eisenberg, & Reiser, 2004; Eisenberg et al., 1997, 2000, 2003, 2004). La misura ha dimostrato di avere una buona tenuta fattoriale e buone caratteristiche psicometriche. I vantaggi di questa misura multimetodo, che in costituisce un novità per la letteratura sull'argomento, stanno nel fatto che, pur rappresentando una misura multimetodo articolata dell'effortful control, è relativamente economica in termini di tempo ed energie investite nello studio. Infatti, in studi precedenti la prova osservativa di persistenza dell'attenzione (Puzzle task, Eisenberg, & Reiser, 2004; Eisenberg et al., 1997, 2000, 2003, 2004). era già stata affiancata ad alcune sottoscale della misura eterovalutativa dell'effortful control (CBQ, Rothbart et al., 2001), ma escludendo quelle di Sensibilità Percettiva e Piacere a bassa intensità, che pure nel nostro modello sembrano offrire un contributo importante alla misura del costrutto sovraordinato effortful control. Inoltre la prova di persistenza dell'attenzione è una prova che pur essendo una prova che misura in modo complessivamente pulito la dimensione auto regolativa del temperamento (senza troppe influenza delle componenti reattive sull'andamento delle risposte), è di breve somministrazione (circa 6 minuti a bambino) se raffrontata ad altre prove osservative (vedi ad es. le prove di Kochanska che durano tra i 30 e i 75 minuti).

Tali risultati assumono più rilievo in accordo con Eisenberg et al. (2007) che rimarcano l'importanza di condurre studi in cui si prendono in considerazione diverse misure, reporters e contesti.

Sulla scia di quest'ultima considerazione si inserisce l'obiettivo principale di questo studio che si è proposto di indagare le relazioni tra fattori individuali (effortful control) e caratteristiche della situazione (possibilità di allontanarsi dalla sofferenza dell'altro e intensità dello stimolo emotigeno) sulle manifestazioni empatiche e sui comportamenti prosociali e autocentrate di bambini di 5 anni in risposta alla tristezza osservata in un adulto.

In relazione alle espressioni di empatia, i risultati evidenziano che l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore (alta vs moderata) e la difficoltà per il bambino di fuggire dalla situazione interagiscono nell'influenzare la frequenza con cui essi mostrano empatia. In condizioni di fuga facile i bambini mostrano con maggior frequenza empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è alta, e mostrano empatia con minor frequenza se l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è moderata. Questi primi risultati sono in linea con la letteratura e con le nostre attese.

Va precisato che la condizione di fuga facile ricalca la situazione "standard" che viene solitamente utilizzata in letteratura. Diversamente, in condizione di fuga difficile i bambini tendono a mostrare alta frequenza di empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è moderata, e più bassa frequenza di empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è alta. Ci saremmo attesi il contrario. E' pur vero che le manifestazioni empatiche risultano essere più durature quando lo stimolo emotigeno è più forte e più intense quando è difficile allontanarsi dalla sofferenza dell'altro, in qualche modo compensando la scarsa frequenza, ma quest'ultimo risultato sembra essere di difficile interpretazione sulla base delle analisi condotte. Si ritiene si potrebbe più facilmente comprendere analizzando separatamente le tipologie di risposte vicarie distress ed empathy –sympathy, che pur essendo ascrivibili entrambe nelle risposte empatiche hanno non solo manifestazioni comportamentali ed espressioni facciali diverse ma compaiono in risposta a vissuti diversi e hanno diversi esiti comportamentali (Eisenberg et al, 1998, 2006). Di seguito rivedremo i risultati ottenuti alla luce di tale distinzione. Studi precedenti, sottolineano che l'intensità dello stimolo emotigeno è associato positivamente all'intensità del vissuto condiviso e che se l'emozione condivisa è troppo intensa elicitata nell'osservatore con maggiore probabilità vissuti di distress, piuttosto che risposte di sympathy (Liew et al., 2003, Hoffman, 2000). In linea con questi studi, dai risultati emerge che in risposta allo stimolo emotigeno ad alta intensità le manifestazioni empatiche (in cui sono compresi, e parzialmente

distinti in termini di espressioni osservate, anche vissuti di distress oltreché le risposte di sympathy) dei bambini tendono ad essere più frequenti, rispetto alle condizioni in cui lo stimolo emotigeno ha bassa intensità. Inoltre, studi precedenti hanno rilevato che in condizione di fuga difficile i bambini di età prescolare tendono a provare alti livelli di distress (Trommsdorff & Friedlemeier, 1999). In accordo con questi studi si rileva che nelle condizioni di fuga difficile i bambini mostrano espressioni empatiche (che ancora una volta includono risposte di distress e risposte di sympathy) più durature. Inoltre, dai risultati dello studio emerge che in condizioni di fuga facile, dove è possibile per i bambini allontanarsi facilmente dalla sofferenza dell'altro qualora lo desiderino, in linea con le considerazioni di Hoffman (2001), si osserva che il distress empatico manifestato dai bambini cresce al crescere dell'intensità del distress manifestato dalla vittima. Se le condizioni di fuga sono difficili e costringono i bambini a continuare a vivere la situazione di disagio causata dalla sofferenza dell'altro, aumenta la frequenza delle manifestazioni empatiche (verosimilmente attribuibili principalmente ad un vissuto di distress) nella situazione in cui l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è moderata, arrivando persino a superare (seppur di poco) la frequenza con cui i bambini mostrano empatia in risposta ad uno stimolo di tristezza ad alta intensità. E' plausibile pensare infatti che mentre in risposta ad un'emozione moderata dello sperimentatore i bambini alternino con maggior probabilità espressioni di sympathy (che è parzialmente identificabile nel sorriso rivolto allo sperimentatore) e di distress (che è parzialmente identificabile nella preoccupazione mostrata), nel caso della situazione "più ansiogena" i bambini tendano a mostrare principalmente distress per un tempo più lungo.

La mancata distinzione tra sympathy e distress potrebbe essere utile anche per spiegare la mancanza dell'attesa relazione tra effortful control ed empatia, che pure abbiamo rilevato in relazione all'empatia di tratto. Infatti come notato da Eisenberg (2008) la regolazione di sé è particolarmente importante nell'elicitare sympathy anziché distress in situazioni in cui lo stimolo elicitante empatia è forte e l'arousal condiviso è alto.

D'altro canto è necessario precisare che, sebbene in letteratura le misure dell'empatia di stato tendono ad essere associate all'effortful control, i risultati ottenuti in diversi studi sono complessi e le relazioni riscontrate sono poco consistenti (Eisenberg, 2008). Bisogna infatti tenere in considerazione il fatto che la responsività empatica in un dato contesto non si può ritenere un indice affidabile della disposizione generale a empatizzare con gli altri (Eisenberg, 2008). Questo è tanto più rilevante in situazioni come quelle presentate in questo studio, caratterizzate da un'alta intensità dell'arousal elicitato nei bambini a causa della difficoltà di

allontanarsi dalla sofferenza dell'altro e dall'emozione intensa manifestata dallo sperimentatore.

La particolare "capacità di coinvolgimento" delle situazioni proposte va tenuta presente anche nell'interpretazione dei risultati relativi all'influenza dell'effortful control e delle caratteristiche della situazione sulla messa in atto di comportamenti autocentrati.

Più precisamente, i risultati hanno evidenziato che in condizioni di fuga facile se l'intensità è moderata i bambini con più alti livelli di effortful control non mettono in atto comportamenti autocentrati ma quando l'intensità è alta i bambini con alti livelli di effortful control tendono a mettere in atto comportamenti autocentrati in misura maggiore rispetto ai bambini con più bassi livelli di effortful control. In condizioni di fuga difficile i bambini con alti livelli di effortful control mettono di più in atto comportamenti autocentrati rispetto ai bambini con più bassi livelli di effortful control. Ancora una volta in condizione standard (intensità moderata e fuga facile) i risultati dello studio sono perfettamente in linea con la letteratura (Tommsdorf & Friedlemeier, 1999), ma si complicano quando si prendono in considerazione le situazioni che implicano un maggior coinvolgimento emotivo nel bambino. Per comprendere tali risultati, apparentemente in contrasto con la letteratura, è importante aver presente che dai risultati emerge anche che ad alti livelli di effortful control si associa una maggior frequenza con cui il focus dell'attenzione dei bambini si orienta verso l'altro e la sua situazione. Contributi della letteratura sottolineano che mentre negli adulti il distress (che elicitava comportamenti autocentrati) è spesso caratterizzato da una reazione emotiva rivolta verso di sé (Batson, 1991), nell'età prescolare i comportamenti autocentrati possono essere rivolti verso l'altro (Tommsdorf & Friedlemeier, 1999). In questo caso il focus attentivo è verso l'altro o verso la sua situazione (è questo il caso dei Blocked helpers, riconosciuti da Bischof-Kohler, 1990) ma l'assenza di competenze per fronteggiare la situazione può elicitare comportamenti autocentrati (Tommsdorf & Friedlemeier, 1999).

Sulla base di queste considerazioni, i nostri risultati sembrano supportare l'idea che nei bambini con alti livelli di effortful control i comportamenti autocentrati in realtà possano essere rivolti verso l'altro, quando la situazione è difficilmente gestibile. In questo modo, in termini concreti i bambini possono temporaneamente utilizzare i comportamenti di autoconforto come strategie di coping per diminuire il livello dell'arousal, ma riportare frequentemente l'attenzione sull'altro e sulla sua situazione ed eventualmente cogliere nuovi elementi nella situazione che potrebbero eventualmente favorire la messa in atto di comportamenti di aiuto. Inoltre, in fasi successive dello sviluppo, questo mantenimento

dell'attenzione sull'altro, potrebbe favorire i bambini a mettere in atto, una volta acquisite le competenze necessarie, a fronteggiare la situazione dell'altro aiutandolo.

Inattesi anche i risultati relativi al comportamento prosociale. Non si è rilevata infatti un'influenza né dell'effortful control né delle caratteristiche della situazione sulla messa in atto di comportamenti prosociali. Le possibili interpretazioni di questo risultato possono essere molteplici. Di seguito si tenterà di proporre alcune.

In termini generali si può innanzitutto osservare come i contributi della letteratura rivelino una sola modesta consistenza intercontestuale nella messa in atto di comportamenti prosociali dei bambini (Eisenberg et al. 2006). Tale consistenza è ancora più bassa negli studi condotti sui bambini di età prescolare o nell'infanzia (e.g., Dunn & Munn, 1986; Eisenberg et al., 1984; Strayer & Roberts, 1989). Queste considerazioni potrebbero essere ancora più rilevanti quando le tecniche osservative sono utilizzate in una situazione specifica com'è quella che caratterizza la ricerca condotta in questo studio.

Sebbene siano ancora diffusi poco diffusi gli studi che hanno indagato le relazioni tra la regolazione di sé e il comportamento prosociale, diversi contributi sembrano indicare che bambini ben regolati tendano a mettere in atto comportamenti prosociali (e.g., Eisenberg, Fabes, Karbon, Murphy, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Eisenberg, Fabes, Karbon, Murphy, Carlo, & Wosinski, 1996), tuttavia spesso utilizzano tecniche diverse o tendono a misurare il comportamento prosociale come tratto (ad es, Eisenberg, Fabes, Karbon, Murphy, et al., 1996, utilizzano dei teachers-reports che misurano il comportamento prosociale di tratto; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000, misurano di fatto il comportamento prosociale appropriato di cui il comportamento prosociale è solo una componente; Eisenberg, Fabes, Karbon, Murphy, Carlo, & Wosinski, 1996, utilizzano peer reports che misurano il comportamento prosociale disposizionale). Questo potrebbe essere un elemento di distinzione che non rende i nostri risultati direttamente comparabili con questi contributi. Certamente un risultato in linea con questi contributi avrebbe rafforzato la tenuta di tali risultati pur tuttavia, in fondo non stupisce poi molto che in una situazione specifica il legame tra effortful control e comportamenti prosociali sia meno solido.

Un'altra possibile interpretazione di tali risultati potrebbe essere data inserendoli nel contesto dello sviluppo morale e più precisamente riflettendo sulle tappe del ragionamento prosociale.

Sulla base dei risultati di studi trasversali e longitudinali, Eisenberg e collaboratori hanno identificato delle tappe evolutive nel ragionamento prosociale dei bambini, rilevando come nell'età prescolare e nei primi anni della scuola elementare i bambini tendano ad utilizzare

principalmente forme di ragionamento edonistico e solo di rado mettono in atto semplici e per lo più pragmatiche forme di ragionamento orientate verso i bisogni dell'altro (Eisenberg, Lundy, Shell, & Roth, 1985; Eisenberg, Pasternack, Cameron, & Tryon, 1984). Inoltre i bambini tendono a dare più importanza al peso dei costi che mettere in atto un comportamento prosociale implica piuttosto che ai benefici che i possono conseguire (Eisenberg, 1986; Lourenco, 1993; Perry, Perry, & Weiss, 1986; Eisenberg, et al. 2006). Pertanto, seppure è vero che ci si aspetterebbe che un bambino "ben regolato" fosse facilitato nell'orientare la propria attenzione verso l'altro e i suoi bisogni, e quindi cercasse con maggior probabilità di aiutarlo, è pur vero che la forte valenza emotigena potrebbe farli propendere per forme di ragionamento edonistico (più probabili a quest'età) smorzando il possibile effetto della regolazione nella promozione del comportamento prosociale.

A ben vedere, anche la natura stessa del comportamento prosociale messo in atto potrebbe essere critica se inserita in questo discorso. Infatti, utilizzando tecniche osservative, si è visto che nell'età prescolare il ragionamento morale prosociale è solitamente associato positivamente ai comportamenti di condivisione spontanea più che a comportamenti di aiuto, che potrebbero essere visti come forme di *compliance* (Eisenberg et al., 1984; Eisenberg-Berg & Hand, 1979). E' pertanto possibile che, soprattutto nelle situazioni in cui la fuga è difficile (ed è difficili allontanarsi dalla sofferenza dell'altro) o quando lo stimolo emotigeno è più intenso (e in qualche modo si impone all'attenzione del bambino) in cui ci saremmo aspettati un effetto più marcato dell'effortful control nel mediare i comportamenti prosociali dei bambini, di fatto si trasformano in una quasi esplicita richiesta di aiuto.

Un altro risultato che sembra essere in contraddizione con la letteratura è il fatto che, nonostante si sia in generale rilevata un'associazione positiva tra la capacità di empatizzare con gli altri e la messa in atto di comportamenti prosociali (Eisenberg et al., 2006) non si rilevi un'influenza delle caratteristiche della situazione, che pur interagiscono nell'influenzare le espressioni di empatia, sui comportamenti prosociali.

Ancora una volta una più raffinata distinzione tra sympathy e distress avrebbe potuto chiarire questo andamento. Infatti, seppur diverse evidenze indicano che vi sia un'associazione positiva tra empatia e comportamenti prosociali è pur vero sono più forti le relazioni positive tra sympathy e comportamenti prosociali e talora tendenzialmente negative, talora nulle, talora marcatamente negative e solo in pochissimi casi positive quelle tra distress e comportamenti prosociali. Pertanto la scelta iniziale di non distinguere tra vissuti di distress e sympathy ha molto probabilmente creato un effetto confounding nei risultati. Tanto più

perché essendo le situazioni presentate in alcuni casi marcatamente emotigene possono facilmente elicitare nei bambini vissuti di distress.

Un' altra possibile interpretazione del perché le caratteristiche della situazione potrebbero non influenzare la messa in atto di comportamenti prosociali potrebbe riguardare il ruolo giocato dai meccanismi cognitivi implicati nella condivisione empatica e quindi nella messa in atto di comportamenti prosociali.

In accordo con la letteratura nel corso dell'età prescolare i bambini sviluppano meccanismi cognitivi (come l'abilità di *perspective taking*) che li favoriscono nel codificare gli stati emotivi delle altre persone (see Eisenberg, Murphy, & Shepard, 1997, for a review) e nella messa in atto di comportamenti prosociali (Eisenberg et al. 2006). Inoltre diventano (in linea coi risultati dello studio 1) più capaci di percepire i bisogni dell'altro in un contesto sociale anche quando gli indici del suo distress sono più ambigui o non del tutto espliciti (Pearl, 1985).

In linea con queste considerazioni pertanto l'associazione tra l'acquisizione di capacità di *perspective taking* e la messa in atto di comportamenti prosociali è più forte quando una specifica situazione richiede in modo esplicito abilità di *perspective taking* per comprendere il vissuto e la situazione dell'altro ed agire prosocialmente (Carlo, Knight, Eisenberg, & Rotenberg, 1991). E' questo ad esempio il caso della condizione in cui erano salienti i soli stimoli situazionali presentata nel primo studio.

Tuttavia in alcune circostanze le abilità di *perspective taking* possono diventare poco importanti ed i comportamenti prosociali messi in atto in modo quasi automatico per il basso costo che implicano o per le caratteristiche della situazione che sono di per sé trainanti (Eisenberg et al., 2006). Ebbene la situazione proposta in questo studio sembrerebbe inseribile in quest'ultima categoria. Infatti, come abbiamo visto nel primo studio, la comprensione delle cause della sofferenza dell'altro e di come aiutarlo quando sono salienti sia gli stimoli espressivi è perfettamente evidente già in bambini di tre anni (che in questa situazione tra l'altro mettono in atto più comportamenti prosociali che nelle situazioni che quelli situazionali in cui gli stimoli sono salienti separatamente) e in linea coi risultati di Draghi Lorenz (1995) e Bischof-Kohler (1991) già a poco più che un anno e mezzo. Ricordiamo, inoltre che nella condizione in cui gli stimoli espressivi e situazionali erano co-salienti non avevamo rilevato alcuna differenza tra i tre e i 5 anni nella messa in atto di comportamenti prosociali. Pertanto sembrerebbe che in questa situazione sia un fatto così evidente per i bambini la rottura di un cellulare e un altro che conseguentemente si lamenta che questo potrebbe elicitare quasi istintivamente almeno un comportamento d'aiuto (come prendere in mano una volta il

telefono o avvicinarlo un attimo allo sperimentatore o richiamare la sua attenzione) senza per questo essere facilitati dall'utilizzo di meccanismi cognitivi sofisticati.

Nel presente studio si è anche verificato l'influenza dell'effortful control sull'empatia di tratto. Questa verifica non entrava direttamente negli obiettivi del presente studio. Tuttavia i dati raccolti attraverso la somministrazione del CBQ e delle additional scale ci ha fornito una quantità di dati che ci è sembrato opportuno analizzare, pur consapevoli che questo avrebbe potuto "sporcare" la presente trattazione, di per sé già lunga e complessa. Costituiva tuttavia l'opportunità di avere un'importante e ulteriore verifica del modello testato nella ricerca esposta nel capitolo 4. I risultati, in linea con la letteratura (), e con i risultati dello studio precedente, indicano che bambini di 5 anni capaci di autoregolarsi (nella vita quotidiana e in una situazione specifica) sono quelli che mostrano una maggiore tendenza ad essere attenti e condividere i vissuti delle persone che li circondano. Tali risultati rappresentano anche un contributo innovativo allo studio dell'argomento, poiché sottolineano l'importanza delle dimensioni di Sensibilità percettiva e di Piacere a bassa intensità nell'influenzare la responsività empatica dei bambini di età prescolare. In termini qualitativi possiamo infatti osservare come queste dimensioni (escluse dalle analisi nella letteratura precedente) siano quelle che contribuiscono in modo più forte ad influenzare indirettamente l'empatia di tratto dei bambini.

Certamente un'importante suggerimento per la ricerche future o per una successiva ri-analisi dei dati è quello di differenziare con maggior accuratezza i vissuti di sympathy e di personal distress. In tal modo si ritiene sarebbe più semplice comprendere con maggior chiarezza i risultati dello studio. Come suggeriscono anche Valiente et al. (2004), è importante distinguere tra personal distress e sympathy sia perché essi sono differenzialmente associati al comportamento pro sociale sia perché si pensa possano avere diverse conseguenze comportamentali. Mentre le risposte di sympathy si associano positivamente al comportamento pro sociale, il vissuto di distress è risultato non relato o relato negativamente con esso (Batson, 1991; Eisenberg & Fabes, 1990, 1998). Inoltre, risposte di sympathy sono state associate ad alti livelli di ragionamento morale, laddove il personal distress è risultato essere non relato o relato negativamente (Carlo, Eisenberg, & Knight, 1992; Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995).

Sarebbe inoltre interessante utilizzare un disegno longitudinale per testare la validità predittiva dell'effortful control. Inoltre, sarebbe auspicabile studiare, l'influenza differenziale sulla responsività empatica e sulle sue conseguenze comportamentali prosociali e autocentrate, di componenti autoregoaltive e reattive del temperamento.

Si ritiene inoltre potrebbe essere di aiuto ad una rilettura di questi dati aggiungere anche due situazioni in cui l'emozione manifestata è bassa e la possibilità di allontanarsi dall'altro è facile, così da poter disegnare con chiarezza come l'effortful influenza le risposte di sympathy e distress e i comportamenti prosociali e autocentrati, al crescere della difficoltà nel gestire la situazione e l'arousal condiviso. Inoltre in linea con i suggerimenti di Eisenberg et al. (2007), sarebbe utile studiare la responsività dei bambini in situazioni diverse e in risposta ad emozioni diverse.

Nonostante i limiti dello studio si possono rilevare vari elementi positivi.

Dal punto di vista metodologico, lo studio ha diversi pregi, innanzitutto l'utilizzo di misure multi metodo. In particolare, si ritiene importante per l'impiego in ricerche future, la verifica della tenuta di una misura multimetodo dell'effortful control, che non ci risulta mai essere stata utilizzata con queste caratteristiche in letteratura. Inoltre, l'impiego di tecniche osservative condotte nel contesto naturale del bambino, conferisce alla ricerca una buona validità ecologica. In questa direzione sono state scelte anche le caratteristiche della situazione considerate nello studio. Infatti, la possibilità di allontanarsi dalla sofferenza dell'altro e l'intensità dell'emozione manifestata dall'altro, sono situazioni che coniugano l'incisività nel metter in gioco capacità di autoregolazione, con il fatto che sono esperienze salienti nella vita dei bambini. Capita infatti quotidianamente che i bambini siano spettatori dei vissuti di altri che mostrano le emozioni con differenti intensità, oppure di trovarsi in situazioni in cui allontanarsi dalla sofferenza dell'altro è difficile (come quando sono obbligati a restare a giocare in un'ala della classe) o facile (come quando giocano in un parco).

Un aspetto positivo che ci si augura possa essere rilevante di questo contributo, sta nel fatto che sebbene in anni recenti la ricerca internazionale abbia dedicato un crescente interesse alle tematiche relative all' influenza dell'effortful control sulla responsività empatica dei bambini e sulle condotte sociali, la letteratura italiana non si è ancora apprestata ad affrontare questi temi. Scarsi anche gli studi che prendono in considerazione le caratteristiche delle situazioni con cui tuttavia i bambini si interfacciano quotidianamente, possano influenzarne la responsività e le condotte sociali. Inoltre sebbene sulla base delle analisi dei dati condotte e probabilmente a causa della grande variabilità che caratterizza le condotte sociali dei bambini, non sia sempre stato possibile interpretare con chiarezza e linearità i risultati ottenuti in riferimento all'influenza congiunta di fattori situazionali e individuali, bisogna tenere conto che di fatto la realtà con cui lo studio si è confrontato è una realtà che per sua natura è complessa, ma proprio in ragione di tale complessità, vicina all'esperienza reale dei bambini.

Discussione generale e conclusioni

L'interesse di questo lavoro ha riguardato un nucleo tematico fondamentale, ovvero lo studio dell'empatia così come viene esperita dai bambini durante l'età prescolare, quando tale capacità si struttura e acquisisce un importante significato sociale. A tale scopo sono state condotte quattro ricerche che hanno cercato di contribuire allo studio di tale ambito affrontandolo da prospettive differenti e utilizzando metodi diversi. Si è cercato in tal modo di restituirgli quella complessità che gli è propria e che caratterizza la sua dimensione esperienziale nella vita quotidiana.

In questa direzione sono state osservate non solo le manifestazioni di empatia dei bambini, ma sono state prese in considerazione anche le differenti caratteristiche individuali che possono preludere all'esperienza empatica, alcune specifiche caratteristiche che caratterizzano diverse situazioni emotigene, le differenti conseguenze comportamentali che possono fare seguito al provare empatia (ovvero i comportamenti prosociali o autocentrati). E, soprattutto, si è cercato di osservarli non separatamente, bensì in maniera integrata, in modo da potere cogliere quelle colpesse interazioni che caratterizzano i contesti della vita reale. C'era ovviamente consapevolezza che questo avrebbe generato procedure complicate da condurre e da esporre, così come ci si aspettavano dati complessi da interpretare. Questo, tuttavia, ci è sembrato essere il modo più appropriato per approcciarsi allo studio di un ambito così complesso e difficilmente circoscrivibile.

Si è pertanto cercato di esplorare questo vasto ambito di studio utilizzando come chiave interpretativa quei contributi della letteratura che potessero aiutarci a spiegare non solo le differenze individuali dei bambini nella risposte empatiche e nella propensione a mettere in atto comportamenti prosociali o autocentrati, ma anche a mantenere uno sguardo lungimirante su quelle che possono essere le ricadute a lungo termine nello sviluppo delle relazioni interpersonali e dell'adattamento sociale dei bambini. Da qui l'interesse per le componenti individuali reattive e autoregolative (del temperamento) che,, come abbiamo più volte visto e che ribadiremo in seguito, non solo possono influenzare la responsività empatica dei bambini, ma che sembrano essere centrali nello sviluppo delle loro competenze sociali.

Pertanto nell'analisi della letteratura ci si è focalizzati quei contributi che avevano rintracciato specifiche caratteristiche della situazione che potessero incidere sulla responsività empatica e sulla messa in atto di comportamenti prosociali e autocentrati dei bambini e che al

contempo potessero essere rappresentativi di situazioni che i bambini si trovassero a vivere frequentemente nell'esperienza quotidiana.

Il punto di partenza del lavoro è stata una riflessione su quello è anche il punto di partenza di ogni esperienza empatica, ovvero l'evento/stimolo emotigeno. Alla base di ogni esperienza empatica c'è l'essere spettatori o essere a conoscenza del fatto che una persona prova un'emozione a seguito di un evento che lo ha causato.

Chi è spettatore di tale evento può interpretarlo sulla base della salienza delle espressioni facciali che osserva negli altri, e i comportamenti verbali e non verbali attraverso cui esplicitano il loro vissuto (indici espressivi). Ma anche il mero fatto può rappresentare la causa del vissuto dell'altro (indici situazionali) e causare in modo vicario, risonanza e partecipazione emotiva in chi osserva.. Talvolta però capitare che nelle situazioni di vita quotidiana siano salienti i soli indici espressivi o i soli indici situazionali. Ad esempio, se un nostro amico riceve una brutta notizia al telefono e diventa improvvisamente o se entriamo in una stanza e vediamo una persona con un'espressione affranta che si lamenta, gli indici salienti nel farci comprendere la sua sofferenza saranno quelli che espressivi. immaginiamo Proviamo ora ad immaginare di vedere una ragazza che cammina sul marciapiede di fronte a noi, tenendo un cagnolino al guinzaglio. Il cagnolino scappa e viene urtato da una macchina, la ragazza di fronte a noi resta immobile per qualche istante. In questo caso gli indici situazionali salienti sono sufficienti per farci inferire la sua preoccupazione e sofferenza, anche se non abbiamo accesso alla sua espressione. Come possiamo anche solo intuitivamente immaginare, per un adulto la salienza congiunta o separata degli indici espressivi e situazionali è ugualmente rilevante nell'elicitarne una risposta empatica. Ma è sempre così? Se è vero che la capacità di empatizzare si sviluppa in maniera compiuta durante l'età prescolare, come reagiscono i bambini a stimoli diversi nelle loro prime esperienze di condivisione delle emozioni? Se osservano una persona che mostra esplicitamente tristezza, oppure debbono inferirla sulla base di eventi di cui sono stati testimoni, cosa cambia nella loro partecipazione emotiva? E nei loro comportamenti? Probabilmente un adulto sarebbe perfettamente in grado di prestare aiuto alle persone in difficoltà in tutte le circostanze sopra elencate, ma sarebbe lo stesso per i bambini di età prescolare?

Per rispondere a questo quesito il primo studio di questo lavoro si è proposto di indagare come indici emotivi espressivi e/o situazionali influenzano le risposte empatiche di bambini a 3 e a 5 anni, e comprendere se nel corso dell'età prescolare la salienza di indici espressivi e/o situazionali giochi un ruolo diverso nell'elicitarne risposte empatiche, e comportamenti prosociali e autocentrati nei bambini.

Se 3 anni i risultati sottolineano la predominanza degli stimoli espressivi nell'elicitare manifestazioni empatiche, a 5 anni appare evidente che la salienza assunta degli stimoli situazionali (integrati o no da quelli espressivi) tende ad equiparare quella degli indici espressivi.

Infatti, in linea con la letteratura, quando nel contesto sono salienti i soli indici situazionali i bambini non hanno la possibilità di comprendere l'emozione dell'altro semplicemente essendo attivati emotivamente dal suo vissuto (empatia indotta da stimoli espressivi -abilità presente nei bambini già nel 2° anno di vita; Bischof-kohler,1991) ma sono costretti a rappresentarselo sulla base degli stimoli situazionali che ne possono costituire la causa, mettendosi nei suoi panni(Draghi-Lorenz, 1995). In altre parole, come direbbe Bischof-Kohler (1991) la maturazione cognitiva che interviene nel corso dell'età prescolare, affinando la capacità di self-objectification, rende i bambini di 5 anni capaci di empatizzare più accuratamente in risposta agli stimoli situazionali. Similmente, nel corso dell'età prescolare i risultati indicano un miglioramento della responsività empatica, che risulta essere più marcato quando nel contesto sono salienti i soli indici situazionali (SIT).

La maturazione cognitiva e affettiva gioca un ruolo fondamentale anche nello sviluppo dei comportamenti prosociali nel corso dell'età prescolare. I risultati evidenziano che i bambini a 5 anni mettono in atto comportamenti prosociali più frequenti e duraturi rispetto ai bambini di 3 anni nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT).

In altre parole la padronanza di meccanismi cognitivi più maturi (come la capacità di perspective taking) e la capacità di rappresentarsi meglio il vissuto dell'altro a 5 anni sembrerebbero favorire lo sviluppo di una forma più evoluta di empatia in risposta a stimoli situazionali (Bischof-Kohler,1991), che, a sua volta, costituirebbe una leva motivazionale per la messa in atto di comportamenti di aiuto all'altro () anche nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT). A conferma di ciò nel gruppo dei 5 anni, la salienza congiunta o separata nel contesto di indici espressivi e situazionali (ESP+SIT, ESP, SIT) non ha avuto effetto sul manifestarsi di comportamenti prosociali; ciò suggerisce che le informazioni fornite dalle varie condizioni sperimentali risultino per i bambini similmente informative.

Nel gruppo dei 3 anni si è, invece, osservato un trend decrescente di comportamenti d'aiuto, in cui i comportamenti prosociali sono più presenti nella condizione in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono entrambi salienti (ESP+SIT),, si riducono nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi, e sono presenti in misura minore quando sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT). In linea con le considerazioni di Draghi Lorenz

(1995) e di Denham e Cohud (1992), la cosalienza di indici espressivi e situazionali (ESP+SIT) dovrebbe facilitare il riconoscimento dell'emozione dell'altro (reso evidente dalla salienza degli stimoli espressivi) e al contempo della causa del suo vissuto (esplicitato dagli indici situazionali) e, pertanto, rendere la situazione più comprensibile rispetto alle condizioni in cui gli indici espressivi e situazionali sono separati (ESP e SIT). Inoltre, in accordo con gli studi che affermano che l'empatia è una leva motivazionale per la messa in atto di comportamenti prosociali (Eisenberg et al. 2006, Eisenberg & Fabes, 1998) e che i bambini a 3 anni hanno sviluppato compiutamente la capacità di rispondere empaticamente a stimoli espressivi ma non ancora a stimoli situazionali (vd. Anche risultati del presente studio; Bischof Kohler, 1991), i bambini mettono in atto più comportamenti prosociali nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli espressivi rispetto a quando sono salienti i soli stimoli situazionali

Per quanto riguarda i comportamenti autocentrati, si è rilevata a 5 anni una diminuzione nelle situazioni in cui i soli indici situazionali sono salienti separatamente (ESP e SIT). Infatti, le condizioni in cui gli stimoli sono presenti separatamente forniscono meno informazioni rispettivamente sulla situazione e sullo stato d'animo che l'altro vive e, quindi, sembrano risultare a 3 anni meno comprensibili rispetto alla condizione in cui gli stimoli espressivi e situazionali sono compresenti (ESP/SIT). Ancora una volta la maturazione cognitiva che interviene nell'età prescolare ed emotiva predisporrebbero i bambini di 5 anni a comprendere meglio il vissuto e la situazione dell'altro, trovando un modo per aiutarlo piuttosto che cercare conforto per sé stessi. Analizzando separatamente i comportamenti di autoconforto ed evitamento si è rilevata una riduzione dei comportamenti di autoconforto a 5 anni nella condizione in cui sono salienti i soli stimoli situazionali (SIT). Non si sono rilevate, tuttavia, differenze tra i 3 e i 5 anni nella messa in atto di comportamenti di evitamento, che si manifestano, in entrambi i gruppi età principalmente nella condizione in cui sono presenti i soli stimoli espressivi (ESP). I comportamenti di autoconforto e di evitamento si delineano pertanto come risposte differenziate che si attivano strategicamente in risposta a stimoli specifici. Più precisamente, i comportamenti di autoconforto sarebbero legati a difficoltà nella comprensione del vissuto e della situazione dell'altro (Draghi-Lorenz, 1995), e la messa in atto di comportamenti di evitamento alla condivisione di un vissuto emotivo troppo intenso (Hoffman, 2001) o comunque difficile da gestire emotivamente (Eisenberg & Fabes, 1991; Trommsdorf & Friedmeier, 1999). Questo rappresenta un risultato innovativo per la letteratura sull'argomento, in cui fino ad ora non si erano presi in considerazione contemporaneamente i comportamenti di autoconforto e di evitamento. Inoltre lo studio

apporta un contributo importante a questo ambito di ricerca poiché, per la prima volta, permette di delineare un percorso evolutivo attraverso cui si sviluppano la responsabilità empatica, i comportamenti prosociali e autocentrati con specifico riferimento all'incidenza che rivestono stimoli (espressivi e/o situazionali) nell'originarli. È interessante notare che dai risultati dello studio sembrerebbe che, al termine dell'età prescolare, empatizzare in modo più maturo con gli altri implicherebbe non solo il fatto di condividere i vissuti degli altri in modo più profondo nelle medesime situazioni (aumento quantitativo) ma anche di riuscire a farlo in situazioni diverse e di riuscire ad aiutare gli altri in situazioni che al più tardi un paio d'anni prima sarebbero risultate di difficile comprensione (aumento qualitativo) piuttosto che cercare conforto per sé stessi

In termini pratici, tornando agli esempi iniziali, emerge come i bambini già a 3 anni sarebbero perfettamente in grado di empatizzare con il nostro amico che riceve una brutta notizia al telefono anche senza conoscere il contenuto della telefonata e di prestargli a loro modo aiuto, mentre è improbabile che comprendano il vissuto della ragazza il cui cane si è fatto male urtando la macchina, probabilmente starebbero male per l'incidente del cane e cercherebbero conforto dalla mamma. A 5 anni i bambini riuscirebbero a condividere in entrambe le situazioni la sofferenza dell'altro e potrebbero cercare di aiutarlo. Anche se sia a 3 che a 5 anni per i bambini potrebbe risultare difficile gestire la sofferenza condivisa con l'altro quando non ne sono evidenti le cause e tenderebbero ad allontanarsene.

Quello che i risultati del primo studio non possono spiegare è perché questo accade e, più in generale, perché alcuni bambini nelle varie situazioni della vita sono più empatici di altri.

Per rispondere a queste domande, nel secondo studio ci si è focalizzati su fattori individuali che attengono alla capacità di regolare i propri vissuti emotivi (e quindi anche il vissuto emotivo che fa seguito alla condivisione empatica). In questa direzione recenti contributi della letteratura hanno enfatizzato il ruolo cruciale svolto, fin dai primi anni di vita, dalle dimensioni autoregolatrici (effortful control) e reattive del temperamento (con particolare riferimento all'impulsività all'affettività negativa) nella regolazione emotiva dei bambini di età prescolare in risposta agli stimoli sociali (Spinrad et al., 2006; Eisenberg et al., 2004; Carlson & Wang, 2007). Nella condivisione empatica, quando il vissuto dell'altro è intenso e negativo, individui ben regolati dovrebbero riuscire a modulare il vissuto vicario, mantenendo un livello ottimale di arousal che consente di mantenere l'attenzione sul vissuto dell'altro senza che diventi avversivo (Eisenberg et al., 2007). D'altro canto se l'emozione dell'altro non è molto intensa, la capacità di riuscire a cogliere stimoli a basso

livello di novità e di focalizzare l'attenzione sull'emozione dell'altro e sulla sua situazione, potrebbero favorire i bambini nel cogliere con accuratezza l'emozione dell'altro.

Più controversi i risultati relativi alle relazioni tra impulsività ed empatia. sia dal punto di vista dei risultati empirici che dal punto di vista teorico il ruolo dell'impulsività sulla responsabilità empatica non si presta ad essere definito come una relazione univoca di segno positivo o negativo. Infatti si ritiene che nell'esperienza empatica, seppure alti livelli di impulsività potrebbero portare i bambini a non soffermare la propria attenzione sulle emozioni espresse dall'altro o ad allontanarsi immediatamente da lui quando il suo vissuto è troppo coinvolgente, dall'altro una dose moderata di impulsività potrebbe favorire una certa spontaneità e capacità di iniziativa dei bambini.

In particolare l'effortful control si è visto essere associato non solo ad alti livelli di empatia e sympathy (Rothbart et al.1994; Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999; Eisenberg et al, 2006; Rothbart, et al., 2004), ma anche ad un positivo funzionamento e adattamento sociale (Rothbart et al.,1992; Eisenberg et al., 2004; Kochanska et al., 1998; Guthrie et al., 1997, Eisenberg et al., 2004; Caspi, 2000, Kochanska et al., 1997; Kochanska e Knaack, 2003; Calkins e Dedmond, 2000; Gilliom, Show, Beck, Schonberg, & Luxon, 2002; Kochanska, Murray & Cox, 1997; Kochanska et al., 1996; Olson, Schilling & Bates, 1999; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994; Rothbart & Bates, 1998). Diversamente alti livelli di impulsività sarebbero associati ad un detrimento dello sviluppo delle competenze sociali nei bambini (Eisenberg & Morris, 2002) e favorirebbe lo sviluppo di problemi comportamentali di esternalizzazione(Cumberland et al., (2001). Quindi una possibile ipotesi da testare per rispondere alla domanda che ci siamo posti potrebbe essere se bambini diversi esibiscono diversi livelli di empatia perché hanno diverse capacità di effortful control e di gestione della propria reattività. Tuttavia in termini operativi non sarebbe stato possibile testare quest'ipotesi perché, nonostante, gli importanti risultati e il crescente interesse che questo filone di studi sta riscuotendo nella letteratura internazionale, in Italia non ci sono ancora studi che hanno affrontato questi temi nell'età prescolare, né erano disponibili misure delle componenti reattive e auto regolative del temperamento.

Pertanto come primo passo nel secondo studio ci si è proposti di adattare al contesto Italiano i questionari parents-report pensati da Rothbart e collaboratori per la misura: dell'effortful control (versione lunga della scala di Effortful Control), dell'empatia di tratto (Scala per la misura dell'Empatia), del temperamento come risultante dalla reciproca interazione di

dimensioni reattive (Affettività negativa e Extraversion/Surgency) e autoregolative (Effortful Control).

I risultati hanno messo in luce una struttura fattoriale sovrapponibile a quella proposta negli studi originali (Putnam & Rothbart, 2006; Rothbart et al., 2001; Ahadi Rothbart & Hershey, 1994) nel caso della Scala di empatia e della versione lunga e breve della scala di effortful control (che emerge come composta dalle sottoscale Controllo Inibitorio, Sensibilità Percettiva, Attenzione Focalizzata e Piacere a Bassa Intensità). Inoltre, la scala di Affettività Negativa ha dimostrato di avere una discreta tenuta fattoriale sia considerata separatamente sia se inserita in un modello a due fattori (tra loro associati negativamente) del temperamento che include l'affettività Negativa e l'Effortful Control.

Non è stata invece confermata la struttura a 3 fattori sovraordinati (Extraversion/Surgency, Affettività Negativa ed Effortful Control) componenti prevista nel modello originario. Al suo posto è emersa una struttura a 4 fattori sovraordinati in cui la dimensione di Extraversion/Surgency è divisa in due che abbiamo chiamato Surgency ed Affettività Positiva. Ad ogni modo i risultati sembrano essere interessanti, soprattutto osservando le relazioni tra le dimensioni sovraordinate.

Infatti, a conferma del fatto che il Fattore di Surgency e quello di Emozionalità Positiva misurano costrutti differenti tra loro, le dimensioni appaiono tra loro non correlate. Mentre il fattore Surgency si associa negativamente con il fattore Effortful Control e positivamente con il fattore Affettività Negativa, il fattore Affettività Positiva si associa positivamente con il fattore Effortful Control e negativamente con il fattore Affettività Negativa. Infine l'Affettività Negativa e l'Effortful Control sono, ancora una volta, tra loro associate negativamente.

In definitiva, sembra emergere che nel contesto italiano Surgency e Affettività positiva potrebbero essere considerate due fattori del temperamento distinte che interagiscono in modo differenziato e talora opposto con le altre componenti del temperamento.

Tali risultati assumono più rilevanza se si considera che tracce di un andamento simile si potevano rintracciare anche negli studi di validazione dell'autrice degli strumenti (Rothbart et al., 2001; Putnam & Rothbart, 2006), e più precisamente nei gruppi americani e sul gruppo Giapponese, facendo riflettere sulla possibilità di testare un simile modello a 4 fattori anche in culture differenti da quella italiana.

I risultati relativi al confronto tra i punteggi dei bambini alle scale del CBQ, con quelli ottenuti nelle scale dei Questionari Italiani sul Temperamento (QUIT, Axia, 2002), evidenziano la buona validità di costrutto dello strumento. L'analisi delle relazioni tra le

dimensioni del QUIT e le 4 dimensioni del CBQ, congiuntamente ad alcune considerazioni di Rothbart (2001) sembra indicare che la dimensione di Surgency potrebbe essere ascrivibile tra le dimensioni reattive del temperamento, mentre la dimensione di Affettività Positiva tra le dimensioni Autoregolative al fianco dell'Effortful Control. Tale risultato è da considerarsi oltremodo importante se si pensa all'influenza differenziale e spesso in contrasto che le componenti reattive e auto regolative del temperamento hanno dimostrato di avere sull'adattamento a breve e lungo termine dei bambini. Naturalmente ulteriori studi sono necessari per approfondire e supportare queste considerazioni.

Una precisazione va fatta sul contributo che si ritiene possa dare questo secondo studio. Infatti è pur vero che ha rappresentato un passaggio propedeutico per poter procedere con lo studio delle relazioni tra l'effortful control e l'empatia nell'età prescolare, ma si ritiene anche possa avere una sua rilevanza più ampia nell'ambito degli studi sullo sviluppo condotti nel contesto italiano.. Le misure adattate, infatti, rappresentano a livello internazionale le misure di eterovalutazione più impiegate per lo studio dell'influenza delle variabili temperamentali sullo sviluppo socio-emozionale e cognitivo dei bambini (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Murphy, 1996; Lengua, West & Sandler, 1998; Silverman & Ippolito, 1995; Donzella, Gunnar, Krueger & Alvin, 2000) e ci si augura che, questo studio, possa rappresentare un incipit e, al contempo, fornire degli strumenti per i ricercatori che anche in Italia sono interessati ad approfondire queste tematiche.

Riprendendo le fila del discorso, un a volta messi a punto gli strumenti adeguati, si è proceduto nel lavoro testando l'influenza differenziale di componenti reattive (impulsività) e autoregolative del temperamento sulla responsività empatica di bambini in età prescolare, intesa come tendenza disposizione individuale a condividere le emozioni altrui nelle diverse situazioni della vita quotidiana. In linea con il recente filone di studi precedentemente descritto (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, et al., 1996; Eisenberg, Fabes, Shepard, et al., 1998; Murphy, Shepard, Eisenberg, Fabes, & Guthrie, 1999) si era ipotizzato che la variabile latente effortful control predicesse positivamente alti livelli di empatia. Per quanto riguarda l'impulsività, ci si era proposti di indagare in termini esplorativi quale sarà la relazione tra l'impulsività e l'empatia di tratto dei bambini.

In linea con la letteratura, utilizzando un modello di equazioni strutturali, si è rilevata una moderata influenza positiva dell'effortful control sulle manifestazioni empatiche dei bambini di 5 anni. In altre parole, dallo studio è emerso che i bambini descritti dai genitori come capaci di autoregolarsi sono quelli che mostrano una maggiore tendenza a provare attenzione e condividere i vissuti delle persone che li circondano. Inconsistenti, invece, i risultati relativi

alle relazioni tra impulsività ed empatia di tratto. Tuttavia è plausibile che la scarsa numerosità del campione, e la conseguente impossibilità di condurre analisi multi gruppo divise per genere, possa incidere negativamente sulla consistenza della relazione che, tuttavia, anche in letteratura è risultata debole e negativa solo nel gruppo dei maschi (Eisenberg, 2007). Nonostante questo limite, va precisato che questo studio, come detto, costituisce un primo contributo italiano sull'argomento e, si auspica, possa dare la stura ad un filone di ricerca che sta riscuotendo un crescente interesse oltreoceano nella letteratura internazionale.

I risultati dello studio, pertanto, confermano l'importanza che l'effortful control riveste favorire manifestazioni empatiche anche nel *milieu* italiano. Quindi, rispondendo alla domanda che aveva originato lo studio, sembrerebbe che tra le ragioni che fanno sì che alcuni bambini siano più empatici di altri vi è una maggiore capacità di gestire i propri vissuti e il proprio comportamento, e tale capacità può essere ascritta all'effortful control.

Nel perseguimento del nostro obiettivo di ricomporre la complessità dell'esperienza empatica nella realtà quotidiana, restano due quesiti a cui dare risposta. Un primo quesito a questo punto è perché bambini in situazioni diverse possono mostrare livelli diversi di empatia? In altre parole l'effortful control dei bambini come può interagire con le specifiche caratteristiche delle diverse situazioni che i bambini sperimentano quotidianamente, nella vita di tutti i giorni, quando sono esposti a eventi o stimoli emotigeni.

Per comprendere come tutto ciò avvenga, è necessario studiare il modo in cui le componenti auto regolative del temperamento si attivano in presenza di uno specifico contesto e di fronte ad una specifica emozione osservata nell'altro.

a spostare la loro attenzione sul vissuto dell'altro, venendo in tal modo sopraffatti Un secondo quesito riguarda il fatto che pur avendo rintracciato nell'effortful control, una risorsa per regolare emozioni e comportamenti, fino ad ora ci si è concentrati solo sul suo ruolo nel gestire il vissuto emotivo condiviso nell'empatia. E' dunque possibile che l'effortful control giochi un ruolo anche nel modulare quei comportamenti prosociali e autocentrati che possono fare seguito all'esperienza empatica? In altre parole è possibile che la scelta dei bambini di mettere in atto in una situazione emotigena comportamenti prosociali e autocentrati (comportamenti che hanno esiti relazionali decisamente differenti) sia influenzata dai loro livelli di effortful control?

Da un punto di vista teorico ci si attende che, in termini comportamentali, un'appropriata gestione dei vissuti emotivi si rifletta nella soppressione della tendenza a evitare il contatto con individui in stato di bisogno o che vivono distress (Eisenberg et al., 2006), e nella propensione a mettere in atto più comportamenti prosociali dei bambini con una più scarsa

capacità di regolazione dei vissuti negativi condivisi in modo vicario con l'altro. Di converso, i bambini con una scarsa capacità di regolare *effortfully* i propri vissuti e comportamenti nel caso in cui si trovino a condividere i vissuti negativi dell'altro, non riuscirebbero dal proprio *distress*. Questa scarsa gestione dei propri vissuti emotivi motiverebbe i bambini ad allontanarsi dalla sofferenza dell'altro (Eisenberg et al., 2006).

A queste domande si è cercato di rispondere empiricamente nell'ultimo studio di questo lavoro, esplorando in che modo l'*effortful control* agisce e interagisce con fattori situazionali nell'influenzare la responsività empatica, i comportamenti prosociali e i comportamenti autocentrati di bambini di 5 anni, in risposta alla tristezza manifestata da un adulto non familiare. Si è utilizzata in una tecnica osservativa.

Nella scelta dei fattori contestuali da prendere in considerazione ci si è focalizzati da un lato sulla loro incisività nel attivare e metter in gioco le capacità di autoregolazione, dall'altro sulla salienza e frequenza che tali fattori possono effettivamente avere nella vita quotidiana dei bambini. Contributi precedenti sembrano infatti indicare che sia quando è difficile allontanarsi dalla sofferenza dell'altro (Eisenberg et al., 1994; Trommsdorf & Friedlemeier, 1999), sia quando l'intensità dell'emozione osservata è intensa (Liew et al., 2003; Hoffmann, 2000), diventa più probabile che il vissuto condiviso dai bambini si trasformi in un vissuto di *overarousal* empatico, mettendo in gioco i processi di regolazione emotiva. D'altro canto capita quotidianamente che i bambini siano spettatori dei vissuti delle persone che li circondano, che osservino emozioni reazioni emotive manifestate con differenti intensità, oppure che si trovino in situazioni in cui allontanarsi dalla sofferenza dell'altro è difficile (come quando sono obbligati a restare a giocare in un'ala della classe) o facile (come quando giocano in un parco).

Nel perseguire gli obiettivi dello studio si è cercato di avere una misura articolata della capacità di *effortful control*, e per tale ragione la "classica" misura eterovalutativa (ovvero il CBQ, Rothbart et al. 2001) è stata integrata con una prova osservativa di persistenza dell'attenzione (*Puzzle task*, Valiente et al., 2004). Utilizzando una CFA si è testata con successo la tenuta della misura. Inoltre utilizzando un modello di equazioni strutturali si è riconfermata l'influenza positiva dell'*effortful control* (riferito dai genitori ed osservato nei bambini) sull'empatia di tratto.

Contrariamente a quanto atteso, tuttavia, non si è rilevata un'influenza dell'*effortful control* sull'empatia (di stato) manifestata dai bambini in risposta alla tristezza manifestata dall'adulto. Come già commentato nelle conclusioni del quarto studio, si ritiene che questo risultato sarebbe probabilmente spiegabile differenziando le tipologie di risposte vicarie

distress ed empathy–sympathy, che pur essendo ascrivibili entrambe alla responsività empatica, hanno non solo manifestazioni comportamentali ed espressioni facciali diverse, ma compaiono in risposta a vissuti diversi e hanno diversi esiti comportamentali (Eisenberg e coll.,1992; Eisenberg et al., 2006). Infatti, come notato da Eisenberg (2008) la regolazione di sé è particolarmente importante nell’elicitare sympathy anziché distress in situazioni in cui lo stimolo elicitante empatia è forte e l’arousal condiviso è alto.

La mancata distinzione tra sympathy e distress può anche aiutare a spiegare alcuni dei risultati relativi all’effetto di interazione che si è rilevato tra le caratteristiche della situazione (Possibilità di fuga facile vs difficile e Intensità dello stimolo emotigeno moderato vs alto) sulla responsività empatica dei bambini. Dai risultati è emerso che, in linea con le ipotesi, in condizioni di fuga facile i bambini tendono a mostrare con maggior frequenza empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è alta, e tendono a mostrare empatia con minor frequenza se l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è moderata. Va precisato che la condizione di fuga facile utilizzata nello studio, di fatto, presenta le caratteristiche tipiche della situazione “standard” che viene solitamente utilizzata in letteratura per misurare la responsività empatica.

Diversamente, in condizione di fuga difficile i bambini tendono a mostrare alta frequenza di empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è moderata, e più bassa frequenza di empatia quando l'intensità dell'emozione manifestata dallo sperimentatore è alta. Ci si attendeva il contrario. E’ pur vero che le manifestazioni empatiche risultano essere più durature quando lo stimolo emotigeno è più forte e più intense quando è difficile allontanarsi dalla sofferenza dell’altro, in qualche modo compensando la scarsa frequenza, ma quest’ultimo risultato sembra essere di difficile interpretazione sulla base delle analisi condotte.

Ripensando i risultati in termini di sympathy e distress è plausibile pensare infatti che mentre in risposta ad un’emozione moderata dello sperimentatore i bambini alternino con maggior probabilità espressioni di sympathy (che è parzialmente identificabile nel sorriso rivolto allo sperimentatore) e di distress (che è parzialmente identificabile nella preoccupazione mostrata), nel caso della situazione “più ansiogena” i bambini tendano a mostrare principalmente distress per un tempo più lungo.

Un risultato interessante sembra essere quello relativo alla relazione tra l’effortful control, i fattori contestuali e i comportamenti autocentrati.

Ancora una volta, se consideriamo la condizione “standard” (intensità moderata e fuga facile) i risultati dello studio sono perfettamente in linea con la letteratura: i bambini con più

alti livelli di effortful control non mettono in atto comportamenti autocentrati. Tuttavia, quando l'intensità è alta i bambini con alti livelli di effortful control tendono a mettere in atto comportamenti autocentrati in misura maggiore rispetto ai bambini con più bassi livelli di effortful control. Inoltre dai risultati emerge anche che ad alti livelli di effortful control si associa una maggior frequenza con cui il focus dell'attenzione dei bambini si orienta verso l'altro e la sua situazione. Sembra essere questo il caso, in cui nonostante il vissuto di distress i bambini mantengono il focus attentivo verso l'altro o verso la sua situazione (è questo il caso dei Blocked helpers, riconosciuti da Bischof-Kohler, 1990) ma non avendo competenze adeguate per fronteggiare la situazione dell'altro mettono in atto comportamenti autocentrati (Tommsdorf & Friedlemeier, 1999). Sulla base di queste considerazioni, i nostri risultati sembrano supportare l'idea dell'esistenza di comportamenti autocentrati rivolti verso l'altro nei bambini con alti livelli di effortful control, quando la situazione è difficilmente gestibile.

In questo l'effortful control aiuterebbe i bambini a utilizzare temporaneamente i comportamenti di autoconforto come strategie di coping per diminuire il livello dell'arousal, ma al contempo riportare frequentemente l'attenzione sull'altro e sulla sua situazione ed eventualmente avere la possibilità di cogliere nuovi elementi nella situazione che potrebbero eventualmente favorire la messa in atto di comportamenti di aiuto.

Inattesi anche i risultati relativi al comportamento prosociale. Non si è rilevata infatti un'influenza né dell'effortful control né delle caratteristiche della situazione sulla messa in atto di comportamenti prosociali. Le possibili interpretazioni di questo risultato possono essere molteplici. Per interpretare questi risultati si sono cercate varie interpretazioni che prendono in considerazione il ruolo svolto dallo sviluppo morale, dalla maturazione cognitiva, sulla responsabilità empatica oltreché caratteristiche del metodo, e la specificità della situazione; tuttavia certamente saranno necessari ulteriori studi per approfondire questa questione.

In linea generale in questo lavoro si possono rilevare diversi aspetti critici.

Innanzitutto in studi futuri si ritiene necessario differenziare con maggior accuratezza i vissuti di sympathy e di personal distress, per comprendere con maggior chiarezza i risultati della ricerca.

Inoltre, per studiare la validità predittiva e l'influenza differenziale dell'effortful control e delle componenti reattive del temperamento nel predire il funzionamento sociale dei bambini, sarebbe auspicabile utilizzare un disegno longitudinale. Come Eisenberg et al (2007) hanno sottolineato le origini i percorsi e le conseguenze di differenze individuali nella regolazione possono essere chiarite solo progettando degli studi longitudinali, opportunamente disegnati e condotti.

Tuttavia lo studio ha anche diversi punti di forza.

Dal punto di vista metodologico, l'impiego di tecniche osservative condotte nel contesto naturale del bambino, conferisce alla ricerca una buona validità ecologica.

Inoltre da un punto di vista teorico e metodologico lo studio ha permesso di studiare, per la prima volta in Italia il ruolo giocato dalle variabili reattive e auto regolative del temperamento sulla responsività empatica nell'età prescolare, proponendo anche degli strumenti di comprovata efficacia e largamente impiegati nella letteratura internazionale che da oggi ci si augura potranno essere largamente utilizzati trasversalmente a varie aree dello sviluppo anche in Italia.

Infine si ritiene che un grande pregio dello studio sia nel suo obiettivo stesso, ovvero quello di analizzare la responsività empatica restituendole in parte quella complessità che la caratterizza nella vita reale.

E' pur vero che talora i risultati dello studio sono apparsi di complessa interpretazione, ma è anche vero che è proprio questo che spesso accade quando si tenta di analizzare fenomeni complessi, utilizzando paradigmi complessi che tentano di rendere ragione della complessità che è costituzionalmente presente nell'esperienza reale. Ci si trova ad avventurarsi in percorsi non battuti che non sempre sono facilmente spiegabili alla luce di contributi della letteratura che prendono in considerazione un numero minore di variabili o le considerano ad un livello di maggiore generalità. Ma non per questo si ritiene che tali risultati siano meno importanti, perché diventano spunto per porsi nuove domande e per comprendere più a fondo i fenomeni studiati, svelando nuove sfumature da analizzare o rianalizzare da punti di vista differenti, restituendo ricchezza all'esperienza empatica che si reifica in stretta interrelazione con un vasto numero di antecedenti e che può dare adito a comportamenti diversi in situazioni diverse. In altre parole, si ritiene che presi complessivamente questi risultati seppur non risolutivi possano rappresentare un tentativo di affrontare lo studio della responsività empatica in un'ottica che le restituisce ricchezza e che ne affronta quella complessità che seppur talvolta risulta essere meno chiaramente leggibile di quando si applicano paradigmi più riduzionisti, è caratteristica imprescindibile del vivere reale.

Riferimenti bibliografici

- Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, *121*, 417–436.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P.K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 776–792.
- Batson, C. D. (1991). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, C. T., Bernal, H., & Froman, R. D. (2003). Methods to document semantic equivalence of a translated scale. *Research in Nursing and Health*, *26*, 64–73.
- Benenson, J. F., Markovits, H., Roy, R., & Denko, P. (2003). Behavioural rules underlying learning to share: Effects of development and context. *International Journal of Behavioral Development*, *27*, 116–121.
- Bischof-Köhler D. (1991), The development of empathy in infants, in M. E. Lamb e Keller (Eds.), *Infant development: Perspectives from German-Speaking Countries*, L. Erlbaum Hillsdale, 245-273.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*, 111–127.
- Blair, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending head start. *Developmental Psychobiology*, *42*, 301–311.

- Bracken, B. A., & Barona, A. (1991). State of the art procedures for translating, validating and using psychoeducational tests in cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 12, 119 – 132.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529–548.
- Buss, K., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69, 359-374.
- Calkins, S. D., & Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 103-118.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. J. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379-395.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-334.
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240).
- Campos, J.J., Frankel, C.B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377–394
- Caplan, M. Z., & Hay, D. F. (1989). Preschoolers' responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 231–242.
- Charon R. (2001). Narrative Medicine: A Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *JAMA*, 286(15), 1897-1902.

- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child*
- Côté, S., Tremblay, R. E., Nagin, D., Zoccolillo, M., & Vitaro, F. (2002). The development of impulsivity, fearfulness, and helpfulness during childhood: Patterns of consistency and change in the trajectories of boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 609–618.
- Cumberland, A., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and emotionality in infancy. *Child Development*, 64, 375-390.
- Davis, M.H. (1994), *Empathy. A social psychological approach*, Brown & Benchmark, Madison.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194–201.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194–201.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 595–608.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. *Child Development*, 59 (21, Serial No. 240).
- Devescovi, A., & D'Amico, S. (2005). The competition model: Crosslinguistic studies of online processing. In M. Tomasello & D. I. Slobin (Eds.), *Beyond nature –nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates* (pp. 165 – 191). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Diamond, E. (1990). Developmental time course in human infants and infant monkeys, and the neural bases of inhibitory control in reaching. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 608, 637-676.
- Diener, M. L., & Mangelsdorf, S. C. (1999). Behavioral strategies for emotion regulation in toddlers: Associations with maternal involvement and emotional expressions. *Infant Behavior and Development*, 22, 569-583.
- Dondi, M., Simion, F., & Caltran, G. (1999). Can newborns discriminate between their own cry and the cry of another newborn infant? *Developmental Psychology*, 35, 418-426.
- Draghi-Lorenz, R. (1995). Stimoli espressivi e situazionali nella determinazione delle risposte empatiche di bambini nel terzo anno di vita. *Giornale italiano di psicologia* 12, 4, 577-599.
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Eisenberg N. (2008) Empathy-Related Responding: Links with Self-Regulation, Moral Judgment, and Moral Behavior.
- Eisenberg N., & Fabes R. A. (1991), Prosocial behavior and empathy: A multimethod developmental perspective, in M. S. Clark (ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34-61), Sage Publications, Newbury Park.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Editor-in-Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 701-778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131-149.

- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion, 14*, 131-149.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology, Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology. Vol. 14. Emotion and social behavior* (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 30, pp. 190-229). Amsterdam, The Netherlands: Academic Press.
- Eisenberg, N., & Okun, M. (1996). The relations of dispositional regulation and emotionality to elders' empathy-related responding and affect while volunteering. *Journal of Personality, 64*, 157-183.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development 75*, 334-339.
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: A longitudinal study. *Child Development, 66*, 1179-1197.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72*, 1112-1134.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg (Vol. Ed) and W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718). New York: Wiley.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R. M., Miller, P., & Lindholm, E. (1988). Differentiation of vicariously-induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology, 24*, 237-246.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Speer, A. L., Switzer, G., Karbon, M., et al. (1993). The relations of empathy-related emotions and maternal practices to children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*, 131-150.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 136-157.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R., et al. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology, 8*, 141-162.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Carlo, G., & Wosinski, M. (1996). Relations of school children's comforting behavior to empathy-related reactions and shyness. *Social Development, 5*, 330-351.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Murphy, B. C., Wosinski, M., Polazzi, L., Carlo, G., & Juhnke, C. (1996). The relations of children's dispositional prosocial behavior to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development, 67*, 974-992.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Fultz, J., Mathy, R. M., Shell, R., & Reno, R. R. (1989). The relations of sympathy and personal distress to prosocial behavior: A multimethod study. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 55-66.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Miller, P. A., Shell, C., Shea, R., & May-Plumlee, T. (1990). Preschoolers' vicarious emotional responding and their situational and dispositional prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, *36*, 507-529.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P., Smith, M., O'Boyle, C., & Suh, K. (1994). The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*, 776-797.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M., & Maszk, P. (1996). The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, *32*, 195-209.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, M., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, *66*, 1239-1261.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J., & Pinuelas, A. (1994). The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, *65*, 109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Carlo, G., & Miller, P. A. (1991). The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding. *Child Development*, *62*, 1393-1408.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Schaller, M., Miller, P. A., Carlo, G., Poulin, R., Shea, C., & Shell, R. (1991). Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, *61*, 459-471.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, *34*, 910-924.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social in Personality*, 21, 493-509.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Holgren, R., Maszk, P., & Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68, 295-311.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child Development*, 70, 1360-1372.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993-1006.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., et al. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68, 295–311.
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, Tracy, Kupfer, Anne, Valiente, Carlos E, Hofer, Claire Marie Bernadette, Liew, Jeffrey, Cumberland, Amanda. Relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study.. *Cognitive Development* (2007).
- Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. (2001). The relations of parental emotional expressivity with the quality of Indonesian children's social functioning. *Emotion*, 1, 107-115.

- Eisenberg, N., Liew, J., & Pidada, S. (2004). The longitudinal relations of regulation and emotionality to quality of Indonesian children's socioemotional functioning. *Developmental Psychology, 40*, 790-804.
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., Cumberland, A., & Reiser, M. (2007). Relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development, 22*, 544-567.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 27*, 849-857.
- Eisenberg, N., Schaller, M., Fabes, R. A., Bustamante, D., Mathy, R., Shell, R., & Rhodes, K. (1988). The differentiation of personal distress and sympathy in children and adults. *Developmental Psychology, 24*, 766-775.
- Eisenberg, N., Shea, C. L., Carlo, G., & Knight, G. (1991). Empathy-related responding and cognition: A "chicken and the egg" dilemma. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol. 2. Research* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Reiser, M., Cumberland, A., Shepard, S. A., Valiente, C., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Thompson, M. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. *Child Development, 75*, 25-46.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Fabes, R.A., Smith, C.L., Reiser, M., Shepard, S.A., et al. (2003). The relations of effortful control and ego control to children's resiliency and social functioning. *Developmental Psychology, 39*, 761-776.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*, 518-534.

- Eisenberg-Berg, N. (1979). The development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology, 15*, 128-137.
- Eisenberg-Berg, N., & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development, 50*, 356-363.
- Essa I. (1994). Analysis, Interpretation, and Synthesis of Facial Expressions. PhD thesis, Massachusetts Inst. of Technology, MIT Media Laboratory, Cambridge, Mass.
- Essa, I. S. Basu, T. Darrell, and A. Pentland, "Modeling, Tracking and Interactive Animation of Faces and Heads Using Input From Video," *Proc. Computer Animation Conf. 1996*, pp. 68-79, June 1996.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Eisenbud, L. (1993). Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others' distress. *Developmental Psychology, 29*, 655-663.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A. L., & Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: Relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology, 38*, 44-55.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Karbon, M., Troyer, D., & Switzer, G. (1994). The relations of children's emotion regulation to their vicarious emotional responses and comforting behavior. *Child Development, 65*, 1678-1693.
- Feshbach, N. (1996), Insegnare l'empatia: bambini e non violenza, in G. Attili, F. Farabollini, P. Messeri (eds.), *Il nemico ha la coda* (pp72-82), Giunti, Firenze.
- Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 8, pp. 1-47). New York: Academic Press.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin, 4*, 399-413.

- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Frick, P.J. (1998). *Conduct disorders and severe antisocial behavior*. New York: Plenum.
- Friedlmeier, W. (1996), The development of relation between empathy and helping behaviour in boys middle childhood. *Polish Quarterly of developmental psychology*, 2, 1, 17-36.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Palmer, D. J. (1994). Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior. *Developmental Psychology*, 30, 905–911.
- Gerardi-Caulton, G. (2000). Sensitivity to spatial conflict and the development of self-regulation in children 24–36 months of age. *Developmental Science*, 3, 397–404.
- Gerstadt, C.L., Hong, Y.J., & Diamond, A. (1994). Performance of children 3 1/2–7 years old on a stroop-like day-night test. *Cognition*, 53, 129–153.
- Gilliom, M., Shaw D. S., Beck, J. E., Schonberg, M. A., & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38, 222-235.
- Goleman D. P. (2006). *What Makes a Leader?: A Leading with Emotional Intelligence Conversation with Jack and Suzy Welch*. Eds MacMillan.
- Gray, J. A. (1975). *Elements of a two-process theory of learning*. New York: Academic.
- Gray, J. A. (1987). Perspectives and anxiety and impulsivity: A commentary. *Journal of Research*
- Grolnick, W S., Bridges, L. J., & Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, 67, 928-941.

- Gross, J. J. (1999). Emotion and emotion regulation. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.; pp. 525-552). New York: Guilford.
- Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment, 10*, 229–244.
- Harrington, T. F., & O’Shea, A. J. (1980). Applicability of the Holland (1973) model of vocational development with Spanish-speaking clients. *Journal of Counseling Psychology, 27*, 246–251.
- Harris P.L. (1989), *Children and emotion. The development of psychological understanding*, Basil Blackwell, Oxford-New York (trad. it. *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina, Milano, 1991).
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology, 36*, 531–546.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B., & Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology, 36*, 531-546.
- Hay, D. F. (1994). Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*, 29–71.
- Hay, D. F., Caplan, M. Z., Castle, M. Z., & Stimson, C. A. (1991). Does sharing become “rational” in the second year of life? *Developmental Psychology, 27*, 987–993.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 40*, 905–916.
- Hay, D. F., Nash, A., & Pedersen, J. (1981). Responses of 6-month-olds to the distress of their peers. *Child Development, 52*, 1071–1075.

- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1993). *A life-span theory of control*. *Psychological Review*, 102, 284-304.
- Hess U., Philippot, P., Blairy, S. (1998), Facial reactions to emotional facial expressions: affect or cognition? *Cognition and Emotion*, 12, 509-531.
- Hoffman M. L. (1984), Interaction of affect and cognition in empathy, in C. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (eds.), *Emotion, cognition and behavior* (pp. 103-31), Cambridge University Press, Cambridge.
- Hoffman M. L. (2001), Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development, in A. C. Bohart, D. J. Stipek (eds.), *Constructive and destructive behavior implications for family, school and society* (pp. 61-86), American Psychological Association, Washington dc.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-313). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). Cambridge, UK: University of Cambridge Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Howes, C., & Farver, J. (1987). Toddlers' responses to the distress of their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 441-452.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cut-off Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Izard, C. E. (1979), *The Maximally Discriminative Facial Movement Coding System (MAX)*. Instructional Resource Center, University of Delaware, New York.
- Johnson, D. B. (1982). Altruistic behavior and the development of the self in infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 379–388.
- Jöreskog K. G., Sörbom D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Publisher.
- Kagan, J. (1989). The concept of behavioral inhibition to the unfamiliar. In J. S. Reznick (Ed.), *Perspectives on behavioral inhibition* (pp. 1-24). Chicago: University of Chicago Press.
- Kagan, J., & Fox, N. (2006). Biology, culture, and temperamental biases. In W. Damon, R. L. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 167-225). New York: Wiley.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167-171.
- Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1998). Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy. *Child Development*, 69, 1483-1493.
- Kasari, C., Freeman, S. F. N., Bass, W., (2003), Empathy and response to distress in children with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 424-431.
- Kiang, L., Moreno, A. J., & Robinson, J. L. (2004). Maternal perceptions about parenting predict child temperament, maternal sensitivity, and children's empathy. *Developmental Psychology*, 40, 1081–1092.
- Kim, K.H. (2005). The Relation Among Fit Indexes, Power, and Sample Size in Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, 368-390.

- Kochanska, G., & Knaack, A. (2003). Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Personality, 71*, 1087–1112.
- Kochanska, G., Coy, K. C., & Murray, K. T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*, 1091-1111.
- Kochanska, G., Coy, K. C., Tjebkes, T. L., & Husarek, S. J. (1998). Individual differences in resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development, 13*, 191–212.
- Kochanska, G., Coy, K.C., & Murray, K.T. (2001). The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development, 72*, 1092–1111.
- Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*, 220-232.
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development, 68*, 263-277 .
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development, 68*, 263–277.
- Kochanska, G., Murray, K., & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36*,
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T.Y., Koenig, A.L., & Vandegest, K.A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development, 67*, 490–507.

- Kochanska, G., Tjebkes, T. L., & Forman, D. R. (1998). Children's emerging regulation of conduct: Restraint, compliance, and internalization from infancy to the second year. *Child Development, 69*, 1378-1389.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.
- Kopp, C. B., & Neufeld, S. J. (2003). Emotional development during infancy. In R. Davidson & K. Scherer (Eds.) and H. H. Goldsmith (Section Ed.), *Handbook of affective sciences* (pp.247-274). New York: Oxford University Press.
- Krueger, R.F., Caspi, A., Moffitt, T.E., White, J., & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of gratification, psychopathology, and personality: Is low self-control specific to externalizing
- Lamb, S., & Zakhireh, B. (1997). Toddlers' attention to the distress of peers in a day care setting. *Early Education and Development, 8*, 105–118.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984)., *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195–217). New York: Cambridge
- Levenston, G. K., Patrick, C. J., Bradley, M. M., & Lang, P. J. (2000). The psychopath as observer: Emotion and attention in picture processing. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 373-385.
- Liew, J., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2003). Maternal expressivity as a moderator of the relations of children's vicarious emotional responses to their regulation, emotionality, and social functioning. *Journal of Family Psychology, 17*, 584-597.

- Mallinkrodt, B., Wang, C. (2004). Quantitative methods for verifying semantic equivalence of translated research instruments: a chinese version of the experiences in close relationship scale. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (3), 368-379.
- Manganelli Rattazzi, A. M., Canova, L., & Marcorin, R. (2000). La desiderabilità sociale. Un'analisi di forme brevi della scala di Marlowe e Crowne. (Social Desirability. An analysis of the Marlowe-Crowne-Social-Desirability-Scale's short versions). *Testing Psicometria Metodologia*, 7, 5-71.
- Martin, G. B., & Clark, R. D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18, 3-9.
- McAllister & Irvine (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students: A Qualitative Study. *Journal of Teacher Education*; 53, 433-443
- Mirsky, A. F. (1996). Disorders of attention: A neuropsychological perspective. In G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Eds.), *Attention, memory, and executive function* (pp.71-93). Baltimore: Brookes.
- Mischel, W. (1974). *Processes in delay of gratification*. In L. Berkowitz (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 3, pp. 249-292). New York: Academic Press.
- Mischel, W. (2000, June). *Attention control in the service of the self: Harnessing willpower in goal pursuit*. Paper presented at the National Institute of Mental Health Self-Workshop, Bethesda, MD.
- Mischel, W., & Baker, N. (1972). Cognitive appraisals and transformations in delay behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 254-261.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P.K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687-696.

- Moore, G. A., Cohn, J. F., & Campbell, S. B. (2001). Infant affective responses to mother's still face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months. *Developmental Psychology*, 37, 706-714.
- Murphy, B. C., Shepard, S. A., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Guthrie, I. K. (1999). Contemporaneous and longitudinal relations of young adolescents' dispositional sympathy to their emotionality, regulation, and social functioning. *Journal of Early Adolescence*, 19, 66-97.
- Nigg, J. T. (2000). On inhibition/disinhibition in developmental psychopathology: Views from cognitive and personality psychology and a working inhibition taxonomy. *Psychological Bulletin*, 126, 220-246.
- Olson, S. L., Schilling, E. M., & Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity: Construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 151-165.
- Olson, S. L., Schilling, E. M., & Bates, J. E. (1999). Measurement of impulsivity: Construct coherence, longitudinal stability, and relationship with externalizing problems in middle childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27,
- Parritz, R. H. (1996). A descriptive analysis of toddler coping in challenging circumstances. *Infant Behavior and Development*, 19, 171-180.
- Peña, E.D. (2007). Lost in translation: methodological considerations in cross-cultural research. *Child Development*, 78(4), 1255-1264.
- Phinney, J., Feshbach, N., & Farver, J. (1986). Preschool children's responses to peer crying. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 207-219.
- Pickering, A. D., & Gray, J. A. (1999). The neuroscience of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 277-299). San Francisco : Guilford.

- Posner, M. I., & DiGirolamo, G. J. (2000). Cognitive neuroscience: Origins and promise. *Psychological Bulletin*, 126, 873-889.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation, and consciousness. *Transactions of the Philosophical Society of London*, B, 1915-1927.
- Putnam, S.P., Rothbart, M.K. (2006). Development of short and very short forms of the Children's Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 103-113.
- Reed, M., Pien, D. L., & Rothbart, M. K. (1984). Inhibitory self control in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 30, 131-147.
- Robinson, J. L., Zahn-Waxler, C., & Emde, R. N. (1994). Patterns of development in early empathic behavior: Environmental and child constitutional influences. *Social Development*, 3, 125-145.
- Robinson, J. L., Zahn-Waxler, C., & Emde, R. N. (2001). Relationship context as a moderator of sources of individual difference in empathic development. In R. N. Emde & J. K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change* (pp. 257-268). Oxford, England: Oxford University Press.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 105 - 176). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg (Vol. Ed.) and W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) and, *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, emotional, personality development* (pp. 99-166). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.

- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development, 72*, 1394-1408.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Evans, D. E. (2000). Temperament and personality: Origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*, 122–135.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Posner, M. I. (1994). A psychobiological approach to the development of temperament. In J. E. Bates & T. D.
- Rothbart, M. K., Ziaie, H., & O'Boyle, C. G. (1992). Self regulation and emotion in infancy. *New Directions for Child Development, 55*, 7-23.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 37–86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (1998). *Temperament*. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, (5th ed.)pp. 105–176. New York: Wiley.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). *Temperament*. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development*, (6th ed., pp 99–166). New York: Wiley.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development, 72*, 1287–1604.
- Saarni, C., Mumme, D. L., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon (Editor-in-Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237–309). New York: Wiley.

- Sagi, A., & Hoffman, M. L. (1976). Empathic distress in the newborn. *Developmental Psychology*, 12, 175–176.
- Sandler, I. N., Tein, J., & West, S. G. (1994). Coping, stress and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development*, 65, 1744-1763.
- Shaw D. S., Keenan, K., Vondra, J. I., Delliquadri, E., & Giovannelli, J. (1997). Antecedents of preschool children's internalizing problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1760-1767.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P.K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978–986.
- Simonsson-Sarnecki, M., Lundh, L.-G., Toerestad, B., Bagby, R. M., Taylor, G. J., & Parker, J. D. A. (2000). A Swedish translation of the 20-item Toronto Alexithymia Scale: Cross-validation of the factor structure. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 25–30.
- Sireci, S. G., & Berberoglu, G. (2000). Using bilingual respondents to evaluate translated-adapted items. *Applied Measurement in Education*, 13, 229–248.
- Skinner, E. A. (1999). Action-regulation, coping, and development. In J. B. Brandtstadter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development* (pp. 465-503). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., & Frank, M. (1982), Maternal referencing in normal and Down's syndrome infants. A longitudinal analysis. In R. N. Emde & R. J. Harmon (Eds.), *The development of attachment and affiliative system* (pp. 281-292), New York Plenum.
- Spinrad, Tracy, Eisenberg, Nancy, Gaertener, B. M. (2007). Measures of effortful control for young children.. *Infant Mental Health Journal*.

- Stifter, C. A., & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31, 448-455.
- Stifter, C. A., Spinrad, T. L., & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Toward a developmental model of child compliance: The role of emotion regulation in infancy. *Child Development*, 70, 21-32.
- Strayer J. (1993), Children's concordant emotions and cognition in response to observed emotions. *Child development*, 64, 188-201.
- Strayer J., & Roberts W. (1997), Facial and verbal measure of children's emotions and empathy. *International Journal of Behavioural Development*, 20, 3, 627-650.
- Strayer J., & Roberts, W. (2004), Empathy and observed anger and aggression in five-year-old. *Social Development*, 13, 1, 1-12.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1997b). Facial and verbal measures of children's emotions and empathy. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 627-649.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004a). Empathy and observed anger and aggression in 5-year-olds. *Social Development*, 13, 1-13.
- Termine, N. T., & Izard, C. E. (1988). Infants' responses to their mothers' expressions of joy and sadness. *Developmental Psychology*, 24, 223-229.
- Thompson, R. A. (1994). Emotional regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Series No. 240).
- Tracey, T. J. G., Watanabe, N., & Schneider, P. L. (1997). Structural invariance of vocational interests across Japanese and American cultures. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 346-354

- Trommsdorff, G. (1991). Child-rearing and children's empathy. *Perceptual Motor Skills*, 72, 387–390.
- Trommsdorff, G. (1995). Person-context relations as developmental conditions for empathy and prosocial action: A cross-cultural analysis. In T. A. Kindermann & J. Valsiner (Eds.), *Development of person-context relations* (pp. 189–208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2006). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology*.
- Van der Mark, I. L., van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: Associations with parenting, attachment, and temperament. *Social Development*, 11, 451–468.
- Van der Mark, I. L., Van Ijzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2002). Development of empathy in girls during the second year of life: association with parenting, attachment, and temperament. *Social development*, 11, 4, 452-468.
- Volling, B. L. (2001). Early attachment relationships as predictors of preschool children's emotion regulation with a distressed sibling. *Early Education and Development*, 12, 185–207.
- Windle, M., & Lerner, R. M. (1986). Reassessing the dimensions of temperamental individuality across the life span: The revised dimensions of temperament survey (DOTS-R). *Journal of Adolescent Research*, 1, 213-230.
- Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2-year-olds. *Developmental psychology*, 35, 1189-1197.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 109–137). New York: University Press.

- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M., Welsh, J. D., & Fox, N. A. (1995). Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors. *Development and Psychopathology*, 7, 27–48.
- Zahn-Waxler, C., Hastings, P. D., Robinson, J., Bridges, D., & Usher, B., (2000), The development of concern for others in children with behaviour problems. *Developmental Psychology*, 5, 531-546.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow W. M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992a), Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. (1983). Early altruism and guilt. *Academic Psychology Bulletin*, 5, 247–259.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 319–330.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126–136.
- Zahn-Waxler, C., Robinson, J., & Emde, R. N. (1992). The development of empathy in twins. *Developmental Psychology*, 28, 1038–1047.
- Zahn-Waxler, C., Schiro, K., Robinson, J. L., Emde, R. N., & Schmitz, S. (2001). Empathy and prosocial patterns in young MZ and DZ twins: Development and genetic and environmental influences. In R. N. Emde & J. K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood* (pp. 141–162). New York: Oxford University Press.
- Zahn-Waxler, Robinson, J., & Emde, R. N. (1992b), The development of empathy in twins. *Developmental psychology*, 28, 1038-1047.

APPENDICE 1
QUESTIONARIO: IL BAMBINO E IL CELLULARE

Vi presentiamo qui di seguito il questionario che ci sarà utile per avere delle indicazioni sulla familiarità che vostro/a figlio/a ha con il telefono cellulare.

Vi invitiamo pertanto a leggerlo attentamente e a segnare con una crocetta la risposta che rappresenta meglio la vostra situazione.

1) Da quante persone è composto il vostro nucleo familiare?

- 2 3 4 5 >5

2) Quanti cellulari possedete in famiglia?

- Nessuno 1 2 3 >3

3) Se possedete almeno un cellulare, quanto frequentemente vostro/a figlio/a è presente mentre lo state utilizzando?

- Mai Raramente Qualche volta Abb. spesso Spesso

4) Capita che vostro/a figlio/a dimostri interesse per il cellulare (es: osservarlo attentamente, cercare di afferrarlo, toccarlo, giocarci, fare domande...)?

- Mai Raramente Qualche volta Abb. spesso Spesso

5) Capita che vostro/a figlio/a utilizzi un telefono cellulare?

- Mai Raramente Qualche volta Abb spesso Spesso

6) Vostro/a figlio/a possiede un telefono cellulare giocattolo?

- Sì No

7) Se sì, quanto frequentemente ci gioca?

- Mai Raramente Qualche volta Abb. spesso Spesso

APPENDICE 2: Confronto tra versione originale e back-translation

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
1	Attività Motoria	Seems always in a big hurry to get from one place to another.	Seems always in a big hurry when <u>moving/going</u> from one place to another.
2	Rabbia	Gets angry when told s/he has to go to bed.	Gets angry when told s/he has to go to bed.
3 R	Disagio	Is not very bothered by pain.	Is not very bothered by pain.
4	Piacere ad alta intensità	Likes going down high slides or other adventurous activities.	Likes going down high slides or other risky activities.
5	Sensibilità Percettiva	Notice the smoothness or roughness of objects s/he touches.	Notices the smoothness or roughness of the objects he/she touches.
6	Anticipazione Positiva	Gets so worked up before an exciting event that s/he has trouble sitting still.	Gets so worked up before an exciting event that he/she has a hard time sitting quietly.
7	Impulsività	Usually rushes into an activity without thinking about it.	Usually throws him/herself headlong into an activity, without thinking about it.
8	Tristezza	Cries sadly when a favourite toy gets lost or broken.	Cries sadly when he/she lost or broken a favourite toy.
9	Disagio	Becomes quite uncomfortable when cold and/or wet.	Is/Feels very bothered when he/she is cold and/or wet.
10	Piacere ad alta intensità	Likes to play so wild and recklessly that s/he might get hurt.	He/She likes to play so vivaciously and recklessly that he/she could get hurt.
11 R	Timidezza	Seems to be at ease with almost any person.	Seems to be at ease with nearly everyone.
12	Attività Motoria	Tends to run, rather than walk, from room to room.	Tends to run, rather than walk, from one room to another.
13	Sensibilità Percettiva	Notices it when parents are wearing new clothing.	Notices when parents wear new clothes.
14	Rabbia	Has temper tantrums when s/he doesn't get what s/he wants.	Flies into a temper when does not get what he/she wants.
15	Anticipazione Positiva	Gets very enthusiastic about the things s/he does.	Gets very enthusiastic about the things he/she does.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
16 R	Attenzione Focalizzata	When practicing an activity, has a hard time keeping her/his mind on it.	When doing an activity, has a hard time maintaining concentration on it.
17	Paura	Is afraid of burglars or the “bolgie man”.	Is afraid of burglars or of the “bolgie man”.
18 R	Attività Motoria	When outside, often sits quietly.	Often sits quietly when outside.
19 R	Socievolezza	Enjoys funny stories, but usually doesn’t laugh at them.	Loves funny stories, but they do not usually make him/her laugh.
20	Tristezza	Tends to become sad if the family’s plans don’t work out.	Tends to sadden if family plans are not carried out/fall through.
21 R	Attenzione Focalizzata	Will move from one task to another without completing any of them.	Usually goes from one task to another without finishing anything.
22	Attività Motoria	Moves about actively (runs, climbs, jumps) when playing in house.	Moves about actively (runs, climbs, jumps/leaps) when playing at home.
23	Paura	Is afraid of loud noises.	Is frightened by loud noises.
24	Sensibilità Percettiva	Seems to listen to even quiet sounds.	Seems to listen to even faint sounds.
25 R	Consolabilità	Has a hard time settling down after an exciting activity.	Has a hard time calming down after an exciting activity.
26	Piacere a bassa intensità	Enjoys taking warm baths.	Loves taking warm baths
27	Tristezza	Seems to feel depressed when unable to accomplish some task.	Seems discouraged when unable to finish certain tasks.
28	Impulsività	Often rushes into new situations.	Often rushes into new situations.
29	Disagio	Is quite upset by a little cut or bruise.	Gets very upset over a small cut or bruise.
30	Rabbia	Gets quite frustrated when prevented from doing something s/he wants to do.	Is rather frustrated when prohibited from doing something s/he wants to do.
31	Tristezza	Becomes upset when loved relatives or friends are getting ready to leave following a visit.	Becomes sad when loved ones or friends get ready to go home after a visit.
32	Sensibilità Percettiva	Comments when a parent has changed his/her appearance.	Makes comments when a parent has changed something in his/her appearance.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
33	Piacere ad alta intensità	Enjoys activities such as being chased, spun around by the arms, etc.	Enjoys activities such as being chased, spun around by the arms, etc.
34 R	Consolabilità	When angry about something, s/he tends to stay upset for ten minutes or longer.	When angry about something, s/he tends to stay upset for ten minutes or longer.
35 R	Paura	Is not afraid of the dark.	Is not afraid of the dark.
36 R	Impulsività	Takes a long time in approaching new situations.	Needs a long time to approach new situations.
37	Timidezza	Is sometimes shy even around people s/he has known a long time.	Is sometimes shy, even with people he/she has known a long time.
38	Controllo Inibitorio	Can wait before entering into new activities if s/he is asked to.	Is able to wait before starting a new activity, if asked to do so.
39	Piacere a bassa intensità	Enjoys “snuggling up” next to a parent or baby-sitter.	Loves “snuggling up” to a parent or babay-sitter.
40	Rabbia	Gets angry when s/he can’t find something s/he wants to play with.	Gets angry when he/she can’t find something he/she wants to play with.
41	Paura	Is afraid of fire.	Is afraid of fire.
42	Timidezza	Sometimes seems nervous when talking with adults s/he has just met.	Sometimes seems shy when talking to adults he/she has just met.
43 R	Impulsività	Is slow and unhurried in decidine what to do next.	Is slow and calm in deciding what to do next.
44	Consolabilità	Changes from being upset to feeling much better within a few minutes.	Goes from being upset to feeling much better within a few minutes.
45	Controllo Inibitorio	Prepares for trips and outings by planning things s/he will need.	Prepares for trips or outings by planning things he/she will need.
46	Anticipazione Positiva	Becomes very excited while planning for trips.	Gets very excited when planning trips.
47	Sensibilità Percettiva	Is quickly aware of some new item in the living room.	Notices right away, if/when there is a new object in the living-room.
48	Socievolezza	Hardly ever laughs out loud during play with other children.	Hardly ever bursts out laughing when playing with other children.
49 R	Disagio	Is not very upset at minor cuts or bruises.	Does not get very upset over small cuts or bruises.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
50 R	Attività Motoria	Prefers quiet activities to active games.	Prefers quiet activities over animated games.
51	Impulsività	Tends to say the first thing that comes to mind, without stopping to think about it.	Tends to say the first thing that comes to mind, without stopping to think about it.
52	Timidezza	Acts shy around new people.	Acts shy with new people.
53 R	Controllo Inibitorio	Has trouble sitting still when s/he is told to (at movies, church, etc.).	Has a hard time sitting still when told to (do so) (at the movies, in church, etc...)
54 R	Tristezza	Rarely cries when s/he hears a sad story.	Rarely cries when listening to a sad story.
55	Socievolezza	Sometimes smiles or giggles when playing by her/himself.	Sometimes smiles or giggles when playing alone.
56 R	Tristezza	Rarely becomes upset when watching a sad event in a TV show.	Rarely gets upset when watching a sad event in a television shows.
57	Piacere a bassa intensità	Enjoys just being talked to.	Enjoys merely being spoken to.
58	Anticipazione Positiva	Becomes very excited before an outing (e.g., picnic, party).	Gets very excited before an outing (for example, picnic, party).
59	Consolabilità	If upset, cheers up quickly when s/he thinks about something else.	If upset, cheers up quickly when he/she thinks about something else.
60 R	Timidezza	Is comfortable asking other children to play.	Is at ease asking other children to play
61 R	Rabbia	Rarely gets upset when told s/he has to go bed.	Is rarely annoyed when told he/she has to go to bed.
62	Attenzione Focalizzata	When drawing or colouring in a book, shows strong concentration.	When drawing or colouring in a book, shows great concentration.
63	Paura	Is afraid of the dark.	Is afraid of the dark.
64	Disagio	Is likely to cry when even a little bit hurt.	Usually cries when even a little bit hurt.
65	Piacere a bassa intensità	Enjoys looking at picture books.	Enjoys looking at illustrated books.
66	Consolabilità	Is easy to soothe when s/he is upset.	Is easily calmed when s/he upset.
67	Controllo Inibitorio	Is good at following instructions.	Is good at following instructions.
68 R	Paura	Is rarely frightened by "monsters" seen on TV or at movies.	Is rarely frightened by monsters seen on television or at the movies.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
69	Piacere ad alta intensità	Likes to go high and fast when pushed on a swing.	When pushed on the swing, likes to swing high and fast.
70	Timidezza	Sometimes turns away shyly from new acquaintances.	Sometimes shyly avoids the gaze of people he/she has just met.
71	Attenzione Focalizzata	When building or putting something together, becomes very involved in what s/he is doing, and works for long periods.	When building or putting something together, is very involved in what he/she is doing and plays for a long periods.
72	Piacere a bassa intensità	Likes being sung to.	Likes being sung to.
73	Controllo Inibitorio	Approaches places s/he has been told are dangerous slowly and cautiously.	Approaches places that he/she has been told are dangerous slowly and cautiously.
74 R	Tristezza	Rarely becomes discouraged when s/he has trouble making something work.	Is rarely discouraged when he/she has a hard time making something work.
75 R	Consolabilità	Is very difficult to soothe when s/he has become upset.	Is very hard to calm when he/she is upset
76	Piacere a bassa intensità	Likes the sound of words, as in nursery rhymes.	Likes the sound of words, as in nursery rhymes.
77	Socievolezza	Smile a lot at people s/he likes.	Smiles a lot at the people he/she likes.
78 R	Piacere ad alta intensità	Dislikes rough and rowdy games.	Dislikes rough and rowdy games.
79	Socievolezza	Often laughs out loud in play with other children.	Often bursts out laughing when playing with other children.
80 R	Socievolezza	Rarely laughs aloud while watching TV or movie comedies.	Rarely bursts out laughing when watching TV or movie comedies.
81	Controllo Inibitorio	Can easily stop an activity when s/he is told “no”.	Can easily interrupt an activity when told “no”.
82 R	Impulsività	Is among the last children to try out a new activity.	Is among the last children engaging in a new activity.
83 R	Sensibilità Percettiva	Doesn't usually notice odors, such as perfume, smoke, cooking, etc.	Does not usually notice odors, such as perfume, smoke, cooked food, etc...
84 R	Attenzione Focalizzata	Is easily distracted when listening to a story.	Is easily distracted when listening to a story.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
85	Attività Motoria	Is full of energy, even in the evening.	Is full of energy, even in the evening.
86	Piacere a bassa intensità	Enjoys sitting on parent's lap.	Enjoys sitting on parent's lap.
87	Rabbia	Gets angry when called in from play before s/he is ready to quit.	Gets angry when called in from play before he/she is willing to do so
88	Piacere ad alta intensità	Enjoys riding a tricycle or bicycle fast and recklessly.	Likes riding his/her bicycle or tricycle fast and dangerously
89	Attenzione Focalizzata	Sometimes becomes absorbed in a picture book and looks at it for a long time.	Sometimes is absorbed in an illustrated book and looks at it for a long time.
90 R	Anticipazione Positiva	Remains pretty calm about upcoming desserts like ice cream.	Remains relatively calm when waiting for an upcoming dessert, such as ice-cream.
91 R	Disagio	Hardly ever complains when ill with cold.	Hardly never complains when he/she has a cold.
92 R	Anticipazione Positiva	Looks forward to family outings, but does not get too excited about them.	Cannot wait to go on family outings, but does not look particularly excited.
93 R	Attività Motoria	Likes to sit quietly and watch people do things.	Likes sitting quietly and watching doing things.
94	Piacere a bassa intensità	Enjoys gentle rhythmic activities, such as rocking or swaying.	Loves gentle, rhythmic activities, such as swinging or swaying.
16 l-f (97)	Attenzione Focalizzata	When picking up toys or other jobs, usually keeps at the task until it's done.	When picking up toys or doing other jobs, usually continues the task until it is finished.
160 l-f(111)	Attenzione Focalizzata	Has difficulty leaving a project s/he has begun.	Has a hard time abandoning a project that he/she has begun.
195 R l-f (114)	Attenzione Focalizzata	Has a hard time concentrating on an activity when there are distracting noises.	Has a hard time concentrating on an activity when there are noises distracting him/her.
4 l-f(95)	Controllo Inibitorio	Can lower his/her voice when asked to do so.	Is able to lower his/her voice when asked to do so
32 R l-f(99)	Controllo Inibitorio	Has a hard time following instructions.	Has a hard time following instructions.
93 R l-f (104)	Controllo Inibitorio	Has difficulty waiting in line for something.	Has difficulty waiting in line for something.
116 l-f(107)	Controllo Inibitorio	Is able to resist laughing or smiling when it isn't appropriate.	Manages to not laugh or smile when not appropriate.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
162 R 1-f (112)	Controllo Inibitorio	Is not very careful and cautious in crossing streets.	Is not very attentive or cautious when crossing the street.
185 1-f(113)	Controllo Inibitorio	Is usually able to resist temptation when told s/he is not supposed to do something.	Is usually able to resist temptation when told he/she cannot do something.
12 R 1-f(96)	Piacere a bassa intensità	Rarely enjoys just being talked to.	Rarely enjoys merely being spoken to.
36 1-f(100)	Piacere a bassa intensità	Enjoys just sitting quietly in the sunshine.	Enjoys simply sitting quietly in the sun.
66 R 1-f (101)	Piacere a bassa intensità	Doesn't enjoy being read to very much.	Does not enjoy being read to very much.
86 R 1-f (103)	Piacere a bassa intensità	Doesn't care much for quiet games.	Doesn't care much for quiet games.
111 R 1-f (106)	Piacere a bassa intensità	Isn't interested in watching quiet TV shows (such as Mister Rogers).	Is not interested in watching quiet television shows (such as Mister Rogers).
28 R 1-f(98)	Sensibilità Percettiva	Usually doesn't comment on changes in parent's appearance.	Does not usually comment on a change in his/her parents' appearance.
84 R 1-f (102)	Sensibilità Percettiva	Doesn't usually comment on people's facial features, such as size of nose or mouth.	Does not usually comment on people's facial features, such as size of their nose or mouth.
105 1-f(105)	Sensibilità Percettiva	Usually comments if someone has an unusual voice.	Usually makes comments if someone has an unusual voice.
122 R 1-f (108)	Sensibilità Percettiva	Does not seem to notice parent's facial expressions.	Does not seem to notice parents' facial expressions.
142 R 1-f (109)	Sensibilità Percettiva	Doesn't usually react to different textures of food.	Does not usually react to different food textures.
154 1-f(110)	Sensibilità Percettiva	Notice even little specks of dirt on objects.	Notices even small dirty spots/marks on objects.
13 A.S (115)	Aggressività	Takes toys away from other children.	Takes other children's toys
23 R A.S (123)	Aggressività	Rarely hits other children, even when angry.	Rarely hits other children, even when angry.
51 A.S (128)	Aggressività	Likes to compete with others in games or contests.	Likes competing with others in games or contests.
71 A.S (133)	Aggressività	Sometimes blames other people when s/he has made a mistake.	Sometimes takes it out on others when he/she makes a mistake.
89 A.S (139)	Aggressività	Sometimes breaks things when upset.	Sometimes breaks objects when he/she is upset.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
108 A.S (119)	Aggressività	Sometimes throws things when angry.	Sometimes throws objects when angry.
145 R A.S (146)	Aggressività	Rarely argues with other children.	Rarely complains about children
162 A.S (154)	Aggressività	Criticizes others when s/he is angry.	Criticizes others when s/he is angry.
195 A.S (158)	Aggressività	Rarely yells at others even when s/he is upset.	Rarely raises his/her voice with others, even when upset.
189 R (161)	Aggressività	Sometimes hits other children when angry.	Sometimes hits other children when angry.
225 R A.S (168)	Aggressività	When in conflict with others, refuses to fight.	Refuses to fight when coming into conflict with others.
231 A.S (172)	Aggressività	Tries to enforce rules on other children.	Tries to impose rules on/set rules for other children.
251 A.S (144)	Aggressività	Sometimes starts fights with other children.	Sometimes starts fights with other children.
17 A.S (118)	Empatia	Is sensitive to how others are feeling.	Is sensitive to how others are feeling.
32 A.S (124)	Empatia	Seems upset when parents are in a bad mood.	Seems upset when his/her parents are in a bad mood.
45 A.S (131)	Empatia	Seems upset when s/he sees a hurt animal.	Seems upset when he/she sees an injured animal.
52 A.S (134)	Empatia	Becomes bothered when parents are upset.	Worries when parents are upset.
72 A.S (138)	Empatia	Can tell at just a glance how others are feeling.	Can tell at first glance what others are feeling.
95 A.S (141)	Empatia	Becomes upset when s/he thinks someone else has been hurt.	Worries when he/she thinks someone else has gotten hurt.
110 A.S (147)	Empatia	Is upset by stories in which the characters are hurt or die.	Is bothered by stories where characters get hurt or die.
136 R A.S (153)	Empatia	Does not seem to be very upset when parents are in a bad mood.	Does not seem to be very upset when his/her parents are in a bad mood.
167 R A.S (157)	Empatia	Does not usually become distressed when other children are upset.	Does not usually get upset when other children are upset.
171 A.S (169)	Empatia	Is affected by people's facial expressions.	Is sensitive to people's facial expressions.
204 A.S (171)	Empatia	Looks pleased when other people act happy.	Looks pleased when other people act happy.
215 R A.S (174)	Empatia	Is not very sensitive to people's moods.	Is not very sensitive to other people's moods.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
241 R A.S (178)	Empatia	Rarely cries or looks upset when watching a sad TV show.	Rarely cries or seems upset when watching a sad television show.
250 A.S (175)	Empatia	Feels good when good things happen to characters on TV.	Feels happy when good things happen to TV characters.
3 A.S (135)	Senso di Colpa/ Vergogna	Doesn't act very upset when s/he has done something wrong.	Does not seem very upset when he/she has done something wrong.
30 A.S (152)	Senso di Colpa/ Vergogna	Feels quite upset when s/he realizes s/he has done something wrong.	Is rather upset when he/she realizes he/she has done something wrong.
48 A.S (156)	Senso di Colpa/ Vergogna	Seems ashamed when s/he is unable to succeed at a task.	Seems ashamed when cannot manage a given task.
75 A.S (116)	Senso di Colpa/ Vergogna	Seems to feel bad about doing something wrong even after being forgiven.	Seems to feel bad for having done something wrong, even after having been forgiven.
118 A.S (125)	Senso di Colpa/ Vergogna	Sometimes blames him/herself when something goes wrong.	Sometimes blames him/herself when something goes wrong.
134 A.S (120)	Senso di Colpa/ Vergogna	Becomes upset when reminded of a past mistake.	Gets upset when he/she reminded a past mistake
143 A.S (142)	Senso di Colpa/ Vergogna	Becomes very ashamed if s/he makes a mistake in public.	Is very ashamed if he/she makes a mistake in public.
161 R A.S (148)	Senso di Colpa/ Vergogna	Doesn't seem very upset when caught doing something wrong.	Does not seem very upset when caught doing something wrong.
199 R A.S (159)	Senso di Colpa/ Vergogna	Doesn't feel very bad when told s/he has made a mistake.	Does not feel very bad when told he/she has made a mistake.
218 A.S (163)	Senso di Colpa/ Vergogna	Seems to feel guilty when s/he has broken a rule.	Seems to feel guilty when he/she has broken a rule.
272 A.S (166)	Senso di Colpa/ Vergogna	Tends to become upset after making some small blunder such as spilling food at dinner.	Tends to gets upset after making a small mess, such as spilling his/her dinner.
282 A.S (173)	Senso di Colpa/ Vergogna	Confesses s/he has done something wrong before parent finds out.	Confesses to having done something wrong before parents find out.
284 R A.S (179)	Senso di Colpa/ Vergogna	Doesn't apologize on his/her own after doing something wrong.	Cannot forgive him/herself for having done something wrong.
286 R A.S (180)	Senso di Colpa/ Vergogna	Her/his feelings are not easily hurt by criticism.	His/Her feelings are not easily hurt by criticism.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
1 A.S (121)	Aiuto	Seeks help from adults when hurt.	Seeks adults' help when he/she gets hurt.
36 A.S (126)	Aiuto	Becomes upset when parents will not help.	Gets upset when his/her parents don't want to help him/her.
60 R A.S (129)	Aiuto	Rarely asks for help in finding clothes.	Rarely asks for help in looking for clothes.
67 A.S (136)	Aiuto	Sometimes becomes bored and asks parents what s/he should do.	Sometimes gets bored and asks his/her parents what he/she should do.
92 A.S (117)	Aiuto	Sometimes asks for help with things s/he is able to do, e.g., cutting up food.	Sometimes asks for help in doing things he/she knows how to do, for example, in cutting up food.
126 R A.S (143)	Aiuto	Usually tries to work out difficulties alone and rarely asks for help.	Usually manages difficulties alone a rarely asks for help.
142 A.S (149)	Aiuto	Asks for help when s/he is afraid.	Asks for help when s/he is afraid.
205 A.S (151)	Aiuto	Asks for help in dressing.	Asks for help in getting dressed.
227 A.S (162)	Aiuto	Asks other children to help her/him with projects.	Asks other children to help him with his/her plans.
254 R A.S (165)	Aiuto	Rarely asks for help in dressing.	Rarely asks for help in getting dressed.
277 A.S (170)	Aiuto	Rarely seeks help when s/he is having trouble with something.	Rarely seeks help when is having a hard time with something.
289 A.S (176)	Aiuto	Seems to enjoy projects more if an adult helps her/him with them.	Seems to enjoy projects more if an adult helps her/him with them.
65 A.S (122)	Negatività	Often reacts to a suggested new activity with "no".	Frequently says "no" to a suggested new activity.
119 A.S (127)	Negatività	Argues with parents about their decisions.	Argues with parents over their decisions.
124 A.S (130)	Negatività	Sometimes is not happy about anything I offer to fix for dinner.	Is sometimes unhappy with anything I propose to prepare for dinner.
144 A.S (137)	Negatività	Sometimes expects the worst when trying something new.	Sometimes expects the worse when trying something new.
150 A.S (145)	Negatività	Sometimes resists following parents' suggestions.	Sometimes resists following parents' suggestions.
169 A.S (150)	Negatività	Sometimes gets in a very negative mood.	Sometimes gets in a terrible mood.

N° ITEM	SCALA	VERSIONE ORIGINALE INGLESE	BACK-TRANSLATION
238 A.S (160)	Negatività	Sometimes says s/he doesn't like certain other children or adults.	Sometimes says he/she doesn't like certain other children or adults.
274 A.S (164)	Negatività	Sometimes refuses to do things like picking up clothes, cleaning room.	Sometimes refuses to do things like picking up his/her clothes, cleaning his/her room.
283 R A.S (167)	Negatività	Easily accepts orders from others.	Easily accepts orders form others.
285 R A.S (177)	Negatività	Follows routines without complaining.	Follows routines without complaining.
287 R A.S (155)	Negatività	Expects to like new situations.	Expects to like new situations.
291 R A.S (140)	Negatività	Hardly ever reacts to a suggested new activity with "no".	Almost never says "no" to a suggested new activity.
308 A.S (132)	Negatività	Sometimes gets stubborn and resistant to what s/he is asked to do.	Sometimes gets stubborn and objects to what he/she is asked to do.

APPENDICE 3



Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e dei Processi di
Socializzazione

QUESTIONARIO SUL COMPORTAMENTO DEI BAMBINI (VERSIONE BREVE)

Data

Sesso del bambino/a: Maschio Femmina

Data di nascita del bambino/a:

.....
Giorno Mese Anno

Età del bambino/a:

.....
Anni Mesi

Istruzioni: Si prega di leggere attentamente prima di cominciare

Nelle pagine successive Lei troverà una serie di affermazioni che descrivono le reazioni dei bambini a diverse situazioni. Le chiediamo gentilmente di dirci qual'è la reazione che abitualmente suo/a figlio/a ha in queste situazioni. Naturalmente non ci sono modi "corretti" di reagire: i bambini si differenziano profondamente nelle loro reazioni, e noi stiamo provando a capire queste differenze. Gentilmente legga ciascuna affermazione e decida se è una descrizione "vera" o "falsa" della reazione di suo/sua figlio/a negli ultimi sei mesi. Usi la seguente scala di punteggio per indicare quanto bene ciascuna affermazione descrive suo/a figlio/a.

Faccia un cerchio o sbarri se l'affermazione è:

- 1 assolutamente falsa
- 2 abbastanza falsa
- 3 leggermente falsa
- 4 ne vera ne falsa
- 5 leggermente vera
- 6 abbastanza vera
- 7 assolutamente vera

Se non può rispondere ad una delle affermazioni perché non ha mai visto suo/a figlio/a in quella situazione, ad esempio, se l'affermazione si riferisce alla reazione del bambino/a al suo cantare e lei non ha mai cantato a suo figlio/a, allora cerchi o sbarri NA (Non Applicabile).

La preghiamo di assicurarsi di aver cerchiato o sbarrato un numero o NA per ciascuna affermazione.

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

1. Sembra sempre molto di fretta quando si sposta da un posto ad un altro.

1 2 3 4 5 6 7 NA

2. Si arrabbia quando gli/le si dice che deve andare a letto.

1 2 3 4 5 6 7 NA

3. Non è molto infastidito/a dal dolore.

1 2 3 4 5 6 7 NA

4. Gli/Le piace scendere da scivoli alti o altre attività avventurose.

1 2 3 4 5 6 7 NA

5. Nota la levigatezza o la ruvidezza degli oggetti che tocca.

1 2 3 4 5 6 7 NA

6. È così eccitato/a prima di un evento emozionante che fa fatica a rimanere seduto/a fermo/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

7. Di solito si getta a capofitto in un'attività, senza pensarci su.

1 2 3 4 5 6 7 NA

8. Piange con tristezza quando va perso o si rompe un giocattolo preferito.

1 2 3 4 5 6 7 NA

9. È abbastanza infastidito/a quando è infreddolito/a e/o bagnato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

10. Gli/Le piace giocare in modo così vivace e spericolato che si potrebbe far male.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

11. Sembra essere a proprio agio quasi con tutti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

12. Tende a correre, piuttosto che camminare, quando si sposta da una stanza all'altra.

1 2 3 4 5 6 7 NA

13. Nota quando i genitori indossano vestiti nuovi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

14. Ha scoppi d'ira quando non ottiene ciò che vuole.

1 2 3 4 5 6 7 NA

15. Si entusiasma molto per le cose che fa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

16. Quando svolge un'attività fa fatica a mantenere la concentrazione su di essa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

17. Ha paura dei ladri o dell'"uomo nero"

1 2 3 4 5 6 7 NA

18. Quando è all'aperto, spesso sta seduto/a tranquillamente.

1 2 3 4 5 6 7 NA

19. Gli/le piacciono le storielle buffe, ma di solito non lo/la fanno ridere.

1 2 3 4 5 6 7 NA

20. Tende a diventare triste se i progetti familiari non si realizzano.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

21. È solito/a passare da un compito ad un altro senza portarne a termine nessuno.

1 2 3 4 5 6 7 NA

22. Si muove attivamente (corre, si arrampica, salta) quando gioca in casa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

23. Ha paura dei rumori forti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

24. Sembra ascoltare anche i suoni flebili.

1 2 3 4 5 6 7 NA

25. Fa fatica a calmarsi dopo un'attività eccitante.

1 2 3 4 5 6 7 NA

26. Gli/Le piace fare bagni caldi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

27. Sembra sentirsi avvilito/a quando non è capace di portare a termine certi compiti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

28. Spesso si getta a capofitto in situazioni nuove.

1 2 3 4 5 6 7 NA

29. È abbastanza turbato/a per un taglietto o per una botta.

1 2 3 4 5 6 7 NA

30. È abbastanza frustrato/a quando gli/le viene proibito di fare qualcosa che vuole.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

31. Si intristisce quando parenti cari o amici si stanno preparando per andarsene dopo una visita.

1 2 3 4 5 6 7 NA

32. Fa commenti quando un genitore ha cambiato qualcosa nel suo aspetto.

1 2 3 4 5 6 7 NA

33. Gli/Le piacciono i giochi come essere inseguito/a, essere fatto/a ruotare tenuto/a per le braccia.

1 2 3 4 5 6 7 NA

34. Quando è arrabbiato/a per qualcosa, tende a restare agitato/a per dieci o più minuti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

35. Non ha paura del buio.

1 2 3 4 5 6 7 NA

36. Gli/Le ci vuole molto tempo per avvicinarsi a situazioni nuove.

1 2 3 4 5 6 7 NA

37. A volte è timido/a anche con persone che conosce da molto tempo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

38. Se gli/le viene chiesto, sa aspettare prima di cominciare nuove attività.

1 2 3 4 5 6 7 NA

39. Gli/Le piace accoccolarsi vicino a un genitore o alla baby-sitter.

1 2 3 4 5 6 7 NA

40. Si arrabbia quando non riesce a trovare qualcosa con cui vuole giocare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

41. Ha paura del fuoco.

1 2 3 4 5 6 7 NA

42. A volte sembra teso/a quando parla con adulti che ha appena conosciuto.

1 2 3 4 5 6 7 NA

43. È lento/a e calmo/a nel decidere cosa farà dopo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

44. Passa dall'essere scosso/a a sentirsi meglio in pochi minuti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

45. Si prepara per gite o uscite pianificando le cose di cui avrà bisogno.

1 2 3 4 5 6 7 NA

46. Si entusiasma molto mentre pianifica gite.

1 2 3 4 5 6 7 NA

47. Se c'è qualche oggetto nuovo in soggiorno, se ne accorge subito.

1 2 3 4 5 6 7 NA

48. Non scoppia quasi mai a ridere mentre gioca con altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

49. Non si turba molto per taglietti o botte.

1 2 3 4 5 6 7 NA

50. Preferisce attività tranquille a giochi movimentati.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

51. Tende a dire la prima cosa che gli/le viene in mente, senza fermarsi a pensarci sopra.

1 2 3 4 5 6 7 NA

52. Si comporta timidamente con persone nuove.

1 2 3 4 5 6 7 NA

53. Fa fatica a rimanere seduto/a fermo/a, quando gli/le si dice di farlo (al cinema, in chiesa, ecc.).

1 2 3 4 5 6 7 NA

54. Piange raramente quando ascolta una storia triste.

1 2 3 4 5 6 7 NA

55. A volte sorride o ridacchia quando gioca da solo/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

56. Raramente diventa turbato/a quando, in un programma televisivo, vede un evento triste.

1 2 3 4 5 6 7 NA

57. È contento/a semplicemente che gli/le si parli.

1 2 3 4 5 6 7 NA

58. Si entusiasma molto prima di un'uscita (ad esempio picnic, festa).

1 2 3 4 5 6 7 NA

59. Se turbato/a, si rallegra rapidamente quando pensa a qualcos'altro.

1 2 3 4 5 6 7 NA

60. È a proprio agio quando chiede ad altri bambini di giocare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

M.K. Rothbart, S.P. Putnam, 2006. Riproduzione autorizzata. Versione italiana curata da P.Albiero, G.Marticardi, E. Cigognetti, Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Italia, 2007.

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

61. Raramente si irrita quando gli/le si dice che deve andare a letto.

1 2 3 4 5 6 7 NA

62. Quando disegna o colora un libro, mostra una grande concentrazione.

1 2 3 4 5 6 7 NA

63. Ha paura del buio.

1 2 3 4 5 6 7 NA

64. È solito/a piangere anche quando è leggermente ferito/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

65. È contento/a di guardare libri illustrati.

1 2 3 4 5 6 7 NA

66. È facile tranquillizzarlo/a quando è scosso/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

67. È bravo/a a seguire quello che gli/le viene detto di fare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

68. Raramente è spaventato/a dai mostri visti in televisione o al cinema.

1 2 3 4 5 6 7 NA

69. Quando viene spinto/a sull'altalena gli/le piace andare in alto e veloce.

1 2 3 4 5 6 7 NA

70. Si volta timidamente da persone appena conosciute.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

71. Quando costruisce o mette insieme qualcosa, è molto coinvolto in quello che sta facendo e gioca per un lungo periodo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

72. Gli/Le piace che gli/le si canti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

73. Si avvicina lentamente e con cautela a luoghi che gli/le sono stati detti essere pericolosi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

74. Si scoraggia raramente quando ha difficoltà nel far funzionare qualcosa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

75. È molto difficile calmarlo/a quando è turbato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

76. Gli/Le piace il suono delle parole, come nelle filastrocche.

1 2 3 4 5 6 7 NA

77. Sorride molto alle persone che gli/le piacciono.

1 2 3 4 5 6 7 NA

78. Non gli/le piacciono giochi turbolenti e chiassosi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

79. Spesso scoppia a ridere mentre gioca con altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

80. Raramente scoppia a ridere mentre guarda la TV o film comici.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

81. Riesce ad interrompere facilmente un'attività quando gli/le è stato detto di "no".

1 2 3 4 5 6 7 NA

82. È tra gli ultimi bambini/e a cimentarsi in una nuova attività

1 2 3 4 5 6 7 NA

83. Di solito non nota odori come profumo, fumo, odore di cibi cotti, ecc.

1 2 3 4 5 6 7 NA

84. Si distrae facilmente quando ascolta una storia.

1 2 3 4 5 6 7 NA

85. È pieno/a di energia anche di sera.

1 2 3 4 5 6 7 NA

86. È contento/a di stare seduto/a in braccio ai genitori.

1 2 3 4 5 6 7 NA

87. Si arrabbia quando gioca fuori e gli/le si dice di rientrare, prima che sia disposto/a a farlo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

88. Gli/Le piace andare veloce ed in modo spericolato in bici o sul trecciclo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

89. A volte si immerge in un libro illustrato e lo guarda per molto tempo

1 2 3 4 5 6 7 NA

90. Rimane piuttosto tranquillo/a nell'attesa di un dessert che sta per arrivare, come il gelato.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

91. Non si lamenta quasi mai quando è ammalato/a con il raffreddore.

1 2 3 4 5 6 7 NA

92. È contento/a all'idea di fare gite con la famiglia, ma poi non si mostra particolarmente entusiasta.

1 2 3 4 5 6 7 NA

93. Gli/Le piace stare seduto/a in silenzio a guardare mentre le persone fanno delle cose.

1 2 3 4 5 6 7 NA

94. Gli/Le piacciono attività ritmiche “delicate” come dondolare o ondeggiare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

95. Sa abbassare la voce quando gli/le viene chiesto di farlo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

96. Raramente è contento/a semplicemente che gli/le si parli.

1 2 3 4 5 6 7 NA

97. Quando raccoglie i giocattoli o fa altri lavori, di solito continua il compito finché non l'ha concluso.

1 2 3 4 5 6 7 NA

98. Di solito non fa commenti quando i genitori hanno cambiato qualcosa nel loro aspetto.

1 2 3 4 5 6 7 NA

99. Fa fatica a seguire quello che gli/le viene detto di fare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

100. È contento/a semplicemente di starsene tranquillamente al sole.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

101. Non gli/le piace molto che gli/le si legga qualcosa

1 2 3 4 5 6 7 NA

102. Di solito non fa commenti sui lineamenti del volto delle persone, come la dimensione del naso o della bocca.

1 2 3 4 5 6 7 NA

103. Non gradisce particolarmente giochi tranquilli.

1 2 3 4 5 6 7 NA

104. Ha difficoltà ad aspettare qualcosa in fila.

1 2 3 4 5 6 7 NA

105. Di solito fa commenti se qualcuno ha una voce insolita.

1 2 3 4 5 6 7 NA

106. Non è interessato/a a guardare programmi televisivi tranquilli (come l'Albero Azzurro, la Melevisione, i Teletubbies).

1 2 3 4 5 6 7 NA

107. Riesce a trattenersi dal ridere o dal sorridere quando ciò non è appropriato.

1 2 3 4 5 6 7 NA

108. Non sembra accorgersi delle espressioni sul volto dei genitori

1 2 3 4 5 6 7 NA

109. Di solito non ha reazioni a seconda delle differenti consistenze di cibo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

110. Si accorge anche di piccole macchioline di sporco sugli oggetti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

111. Fa fatica ad abbandonare un progetto che ha cominciato.

1 2 3 4 5 6 7 NA

112. Non è molto attento/a e cauto/a quando attraversa la strada.

1 2 3 4 5 6 7 NA

113. Di solito è capace di resistere alla tentazione quando gli/le si dice che non ha il permesso di fare qualcosa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

114. Fa fatica a concentrarsi su un'attività quando ci sono rumori che lo/la distraggono.

1 2 3 4 5 6 7 NA

115. Porta via i giocattoli agli altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

116. Sembra stare male per aver fatto qualcosa di sbagliato, anche dopo essere stato/a perdonato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

117. A volte chiede aiuto per delle cose che sa fare, ad esempio nel tagliare il cibo.

1 2 3 4 5 6 7 NA

118. È sensibile a come si sentono gli altri.

1 2 3 4 5 6 7 NA

119. A volte, quando è arrabbiato/a, lancia degli oggetti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

120. Quando gli/le viene ricordato uno sbaglio passato si turba.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

121. Ricerca l'aiuto degli adulti quando si fa male.

1 2 3 4 5 6 7 NA

122. Spesso reagisce con un "no" ad una nuova attività che gli/le viene suggerita.

1 2 3 4 5 6 7 NA

123. Anche quando è arrabbiato/a, raramente colpisce gli altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

124. Quando i genitori sono di malumore, sembra turbato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

125. A volte, quando qualcosa va male, dà la colpa a se stesso/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

126. Ci rimane male quando i genitori non vogliono aiutarlo/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

127. Discute con i genitori sulle loro decisioni.

1 2 3 4 5 6 7 NA

128. Gli/le piace competere con gli altri nei giochi o nelle gare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

129. Raramente chiede aiuto nel cercare i vestiti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

130. A volte non è contento/a di nessuna cosa che io gli/le proponga di preparare per cena.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

131. Quando vede un animale ferito, sembra turbato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

132. A volte si intestardisce e si oppone a quello che gli/le viene chiesto di fare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

133. A volte, quando ha fatto uno sbaglio, dà la colpa agli altri.

1 2 3 4 5 6 7 NA

134. Si preoccupa quando i genitori sono turbati.

1 2 3 4 5 6 7 NA

135. Quando ha fatto qualcosa di sbagliato, non si comporta come se fosse molto turbato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

136. A volte si annoia e chiede ai genitori cosa potrebbe fare.

1 2 3 4 5 6 7 NA

137. A volte, quando si cimenta in qualcosa di nuovo, si aspetta il peggio.

1 2 3 4 5 6 7 NA

138. Già dal primo sguardo sa dire quello che gli altri stanno provando.

1 2 3 4 5 6 7 NA

139. A volte, quando è stizzito/a, rompe degli oggetti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

140. Quasi mai reagisce con un “no” ad una nuova attività che gli/le viene suggerita.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

141. Quando pensa che qualcun altro si sia fatto male, si preoccupa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

142. Si vergogna molto se commette uno sbaglio in pubblico.

1 2 3 4 5 6 7 NA

143. Di solito prova a cavarsela da solo/a nelle difficoltà e raramente chiede aiuto.

1 2 3 4 5 6 7 NA

144. A volte da inizio a zuffe con gli altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

145. A volte fa resistenza nel seguire i suggerimenti dei genitori.

1 2 3 4 5 6 7 NA

146. Raramente bisticcia con gli altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

147. È turbato/a dalle storie nelle quali i personaggi si fanno male o muoiono.

1 2 3 4 5 6 7 NA

148. Non sembra molto turbato/a quando viene sorpreso/a a fare qualcosa di sbagliato.

1 2 3 4 5 6 7 NA

149. Quando ha paura chiede aiuto.

1 2 3 4 5 6 7 NA

150. A volte diventa di pessimo umore.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

151. Chiede aiuto nel vestirsi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

152. È abbastanza turbato/a quando si rende conto di aver fatto qualcosa di sbagliato.

1 2 3 4 5 6 7 NA

153. Quando i genitori sono di malumore non sembra molto turbato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

154. Quando è arrabbiato/a critica gli altri.

1 2 3 4 5 6 7 NA

155. Si aspetta che situazioni nuove gli/le piacciono.

1 2 3 4 5 6 7 NA

156. Sembra che si vergogni quando non riesce in un certo compito.

1 2 3 4 5 6 7 NA

157. Di solito non diventa scosso/a quando gli altri bambini sono turbati.

1 2 3 4 5 6 7 NA

158. Anche quando è stizzito/a, raramente urla contro gli altri.

1 2 3 4 5 6 7 NA

159. Non ci rimane molto male quando gli/le viene detto che ha commesso uno sbaglio.

1 2 3 4 5 6 7 NA

160. A volte dice che certi bambini o certi adulti non gli/le piacciono.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

161. A volte, quando è arrabbiato/a, colpisce gli altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

162. Chiede ad altri bambini di aiutarlo/a nei suoi progetti.

1 2 3 4 5 6 7 NA

163. Sembra sentirsi in colpa quando ha infranto una regola.

1 2 3 4 5 6 7 NA

164. A volte si rifiuta di fare cose come raccogliere i vestiti, pulire la stanza.

1 2 3 4 5 6 7 NA

165. Raramente chiede aiuto nel vestirsi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

166. Dopo aver combinato qualche piccolo pasticcio, come rovesciare la cena, tende a turbarsi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

167. Accetta facilmente ordini dagli altri.

1 2 3 4 5 6 7 NA

168. Quando va in conflitto con gli altri, rifiuta di azzuffarsi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

169. È toccato/a dalle espressioni facciali delle persone.

1 2 3 4 5 6 7 NA

170. Raramente cerca aiuto quando è in difficoltà con qualcosa.

1 2 3 4 5 6 7 NA

1	2	3	4	5	6	7	X
Assolutamente Falso	Abbastanza Falso	Leggermente Falso	Né Vero Né Falso	Leggermente Vero	Abbastanza Vero	Assolutamente Vero	Non Applicabile

Mio/a figlio/a:

171. Sembra contento/a quando altre persone si mostrano felici.

1 2 3 4 5 6 7 NA

172. Cerca di imporre regole agli altri bambini.

1 2 3 4 5 6 7 NA

173. Confessa di aver fatto qualcosa di sbagliato prima che i genitori lo scoprano.

1 2 3 4 5 6 7 NA

174. Non è molto sensibile agli stati d'animo degli altri.

1 2 3 4 5 6 7 NA

175. Si sente felice quando ai personaggi della TV succedono cose belle.

1 2 3 4 5 6 7 NA

176. Sembra più contento/a nei progetti se un adulto lo/la aiuta.

1 2 3 4 5 6 7 NA

177. Segue la routine senza lamentarsi.

1 2 3 4 5 6 7 NA

178. Quando guarda un programma televisivo triste, raramente piange o sembra turbato/a.

1 2 3 4 5 6 7 NA

179. Non chiede spontaneamente scusa per aver fatto qualcosa di sbagliato.

1 2 3 4 5 6 7 NA

180. I suoi sentimenti non sono facilmente feriti dalle critiche.

1 2 3 4 5 6 7 NA

La preghiamo di accertarsi di aver cerchiato o sbarrato un numero o NA per ciascuna affermazione.

QUESTIONARIO SUL TEMPERAMENTO (QUIT)

Lo scopo di questo questionario è quello di descrivere il comportamento del suo/a bambino/a in alcune situazioni della vita quotidiana. Le situazioni sono:

- il bambino/ la bambina con gli altri;
- il bambino/ la bambina che gioca,
- il bambino/ la bambina di fronte a un compito.

Il comportamento è descritto in brevi frasi; le chiediamo di segnare per ogni frase la frequenza che descrive meglio il modo in cui suo/a figlio/a si è comportato/a nell'ultima settimana.

Ognuna delle affermazioni del questionario è affiancata da 6 numeri. Le chiediamo di indicare con una crocetta se il comportamento descritto compare.

- 1 Quasi mai
- 2 Raramente
- 3 Dipende, Di solito no
- 4 Dipende, Di solito si
- 5 Spesso
- 6 Quasi sempre

La preghiamo di rispondere a tutte le affermazioni e se qualche descrizione non si applica al caso di suo/a figlio/a, può cancellarla con una riga.

QUESTIONARIO DEL TEMPERAMENTO (3-6 anni)

Quasi mai	Raramente	Dipende, di solito no	Dipende, di solito sì	Spesso	Quasi sempre
1	2	3	4	5	6

A. BAMBINO/A CON GLI ALTRI

1. Quando gioca chiama i suoi coetanei	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
2. Guarda immediatamente la persona che lo/la chiama	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
3. Mentre gioca con i coetanei parla con loro	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
4. Prima che giri lo sguardo verso la persona, deve essere chiamato/a almeno 3/4 volte	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
5. Se un adulto non familiare gli/le rivolge la parola, arrossisce o si mostra molto imbarazzato/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
6. Trascorre molte ore giocando con gli altri bambini	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
7. Parla a lungo con familiari e amici	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
8. Smette improvvisamente di giocare con gli altri	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
9. Quando gioca con gli amici si gira immediatamente se viene chiamato/a da qualcun altro	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
10. Preferisce giocare con gli altri bambini piuttosto che da solo/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
11. Quando interagisce con un altro bambino/a sta fermo/a e rilassato/a	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
12. Quando vede una persona familiare sorride o ride	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
13. Quando è coinvolto/a in un gioco, corre molto a lungo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
14. Quando viene contrariato/a si corrucia	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre

(continua)

15. Chiamato/a mentre gioca, non riesce a smettere subito di correre	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
16. Se gli/le si racconta una storia continua ad agitarsi	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
17. Appena gli/le si parla assume un'espressione sorridente	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
18. Dopo un rimprovero piange subito	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
19. Si arrabbia subito se viene criticato/a dai compagni	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
20. Quando gioca con gli altri, non sorride o sorride poco	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
21. Sorride solo dopo ripetuti incoraggiamenti da parte dell'adulto	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
22. Se viene contrariato/a resta imbronciato/a a lungo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
23. Quando gioca con gli altri bambini ride a lungo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
24. Se qualcuno gli/le parla, smette subito di piangere	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
25. Quando qualcuno gli/le parla, se è serio/a si illumina	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
26. Quando vede una persona sconosciuta mostra segni di preoccupazione (si immobilizza, guarda con sospetto, si ritrae, nasconde il volto)	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
27. Sorride a un estraneo sorridente	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
28. Quando gioca ride a gola spiegata	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
29. Quando entra in un ambiente nuovo (casa di amici, negozio), mostra segni di preoccupazione/paura (si immobilizza e si guarda ansiosamente intorno, fa resistenza, si nasconde)	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
30. Quando gioca piange	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
31. Quando gioca con gli altri mantiene un'espressione serena o sorridente a lungo (20/30 minuti)	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre

(continua)

32. Prima di avvicinarsi o sorridere a una persona sconosciuta impiega molto tempo (5/10 minuti)	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
33. Mantiene a lungo (20/30 minuti) un'espressione corruciata o triste	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
B. BAMBINO/A CHE GIOCA			
34. Giocando, se deve andare da un posto all'altro, cammina placidamente	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
35. Si entusiasma di fronte ai giochi nuovi	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
36. Quando gioca è in continuo movimento	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
37. Quando gioca non sta seduto/a a lungo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
38. Se deve andare da un posto all'altro, corre e saltella	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
39. Rimane quieto/a a lungo con giochi piccoli	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
40. Quando gioca, si muove il meno possibile	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
41. Guarda attentamente ogni oggetto nuovo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
42. Quando gioca, porta immediatamente lo sguardo alla fonte di un suono	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
43. Rimane a lungo in ascolto della musica	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
44. Gioca da solo/a per molto tempo senza interruzione (almeno 30 minuti)	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
45. Quando gioca sta seduto/a a lungo	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
C. BAMBINO/A DI FRONTE A UN COMPITO			
46. Se gli/le viene affidato un compito, smette subito di sorridere	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
47. Si dedica a lungo ai compiti nuovi	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre

(continua)

48. Di fronte a un compito poco conosciuto si mostra immediatamente a suo agio	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
49. La prima reazione di fronte a un compito nuovo è il rifiuto	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
50. Quando inizia un compito nuovo, impiega molto tempo (più di 5 minuti) prima di mostrarsi a suo agio	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
51. Se mostra tensione o preoccupazione di fronte a un compito poco familiare, si rilassa subito dopo l'incoraggiamento da parte dell'adulto	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
52. Se mostra perplessità di fronte a un compito nuovo, inizia l'esplorazione solo dopo ripetuti incoraggiamenti da parte dell'adulto	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
53. Per affrontare un compito nuovo, ha bisogno di incoraggiamento	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
54. Quando svolge un compito si guarda intorno	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
55. È pronto/a a passare rapidamente da un compito a un altro	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
56. Mostra interesse per ogni compito nuovo che gli/le viene proposto	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
57. Si stanca facilmente nel portare avanti un compito	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
58. Se sente un rumore, abbandona subito lo svolgimento di un compito	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
59. Quando è impegnato/a in un'attività sedentaria muove le gambe, si agita	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre
60. Di fronte a un compito nuovo, mostra segni di preoccupazione	quasi mai	① ② ③ ④ ⑤ ⑥	quasi sempre

Scala per la Valutazione della Desiderabilità Sociale

Istruzioni

Nella pagina successiva troverai una lista d'affermazioni che possono essere più o meno vere/false per te. Non ci sono risposte giuste o sbagliate: basati sulle tue sensazioni ed opinioni.

Ti chiediamo di leggere attentamente ciascun'affermazione e di indicare la tua opinione con il numero:

- 1 se essa è **Assolutamente falsa** per te
- 2 se essa è **Falsa** per te
- 3 se essa è **Un po' falsa** per te
- 4 se essa è **Né vera, né falsa** per te
- 5 se essa è **Un po' vera** per te
- 6 se essa è **Vera** per te
- 7 se essa è **Assolutamente vera** per te

- _____ 1. Non importa con chi stia parlando, sono sempre un buon ascoltatore.
- _____ 2. Ci sono state occasioni nelle quali ho approfittato di qualcuno.
- _____ 3. Quando commetto un errore sono sempre disposto/a ad ammetterlo.
- _____ 4. Qualche volta cerco di prendermi la rivincita piuttosto che dimenticare e perdonare.
- _____ 5. Sono sempre gentile anche con le persone sgradevoli.
- _____ 6. Non mi sono mai infastidito/a quando qualcuno ha espresso idee molto diverse dalle mie.
- _____ 7. A volte sono stato/a invidioso/a della fortuna degli altri.
- _____ 8. Certe volte m'irrito con chi mi chiede dei favori.
- _____ 9. Non ho mai detto intenzionalmente qualcosa che potesse ferire i sentimenti di qualcuno

Adattamento italiano a cura di A.Manganelli, L. Canova e R. Marcorin, Dipartimento di Psicologia Generale, Università di Padova.

